



Н.А. ЛЫЗЬ

ОСНОВЫ
СОВРЕМЕННОЙ
ПЕДАГОГИКИ

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«Южный федеральный университет»**

Н.А. ЛЫЗЬ

ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Учебное пособие

Ростов-на-Дону 2014

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой
Северо-Кавказского федерального университета

Игропуло И.Ф.;

доктор педагогических наук, профессор, декан Таганрогского института
имени А.П. Чехова (филиал) «Ростовского государственного
экономического университета (РИНХ)»

Стеценко И.А.

Лызь Н.А. Основы современной педагогики: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2014. – 346 с.

Учебное пособие обращено ко всем желающим лучше понимать современную образовательную реальность и более эффективно в ней действовать. В нем систематично раскрыты основные понятия педагогики, представлено многомерное описание образования и тенденций его развития, дана характеристика современной педагогической науки. С точки зрения ценности ребенка, его психического, личностного, духовного развития и благополучия детально рассмотрены процессы воспитания и обучения. Глубокому целостному пониманию образовательных явлений способствует научный анализ актуальных практических проблем: «что такое качественное образование?», «как влияет школа на здоровье детей?», «можно ли считать педагогику искусством, и нужна ли педагогу-практику наука?», «что делать, если ребенок не слушается?», «как обучать особых детей?», «для чего нужен единый государственный экзамен?» и других.

Пособие предназначено для студентов и магистрантов, обучающихся по разным направлениям и изучающих педагогику в рамках гуманитарных или профессиональных дисциплин; учителей, аспирантов, преподавателей педагогики, а также широкого круга читателей, интересующихся проблемами образования.

Табл. 7. Ил. 10.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	5
ГЛАВА 1. ОБРАЗОВАНИЕ, ЧЕЛОВЕК, ОБЩЕСТВО	8
1.1. Образование как действительность и как понятие	8
1.2. Образование как общественно-исторический феномен.....	11
1.3. Образование как социокультурный феномен	15
1.4. Образование как гуманистический феномен	19
1.5. Функции образования в современном мире.....	21
1.6. Образовательные парадигмы	28
1.7. Ценности и цели современного образования	34
1.8. Система образования в России	37
1.9. Гуманизация образования	46
1.10. Информатизация образования	49
Проблема 1. Делает ли образование нас образованными?	53
Проблема 2. Что такое качественное образование?	58
Проблема 3. Может ли образование быть сферой услуг?.....	65
Проблема 4. Как влияет школа на здоровье детей?.....	69
Проблема 5. Какие риски влечет информатизация образования?	75
Проблема 6. Как совершенствуется система образования?.....	80
Резюме по первой главе	86
Вопросы и задания	88
Рекомендуемая литература.....	90
ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА	91
2.1. Предмет, задачи и методы педагогики.....	91
2.2. Развитие научно-педагогического знания	95
2.3. Формы научно-педагогического знания	100
2.4. Категории педагогики.....	108
2.5. Внутренняя структура педагогики	114
2.6. Педагогика в системе наук.....	119
2.7. Взаимосвязь педагогической науки и практики	122
2.8. Педагогическая деятельность	124
Проблема 7. Научно ли педагогическое знание?	129
Проблема 8. Педагогика – самостоятельная наука?	136
Проблема 9. Куда движется педагогика?.....	142
Проблема 10. Можно ли считать педагогику искусством, и нужна ли педагогу-практику наука?	146
Проблема 11. Как стать настоящим педагогом?	150
Резюме по 2-й главе	155
Вопросы и задания	157
Рекомендуемая литература.....	159

ГЛАВА 3. ВОСПИТАНИЕ	161
3.1. Цели и содержание воспитания	161
3.2. Способы воспитательного влияния	169
3.3. Методы воспитания.....	177
3.4. Воспитание как развитие ценностно-смысловой сферы личности....	181
3.5. Воспитание как формирование готовности к саморазвитию	189
3.6. Реализация воспитания в образовательных организациях	195
3.7. Воспитание ребенка в семье.....	204
Проблема 12. Что делать, если ребенок не слушается?	213
Проблема 13. Для чего нужен воспитательный коллектив и как его создать?	218
Проблема 14. Есть ли «рецепт» правильного семейного воспитания?	227
Проблема 15. Нужно ли воспитывать студентов?	232
Резюме по третьей главе	239
Вопросы и задания	241
Рекомендуемая литература.....	243
ГЛАВА 4. ОБУЧЕНИЕ	244
4.1. Обучение как передача знаний	244
4.2. Обучение как организация учебно-познавательной деятельности....	248
4.3. Личностно-развивающее обучение	255
4.4. Содержание обучения.....	261
4.5. Формы обучения.....	271
4.6. Методы обучения	278
4.7. Средства обучения	287
4.8. Контроль результатов обучения	291
Проблема 16. Как обеспечить результативность обучения?	301
Проблема 17. Какие предметы должен изучать ученик средней школы? 311	
Проблема 18. Что делать, если ребенок не хочет учиться?	321
Проблема 19. Как обучать особых детей?	328
Проблема 20. Для чего нужен единый государственный экзамен?	336
Резюме по четвертой главе	341
Вопросы и задания	342
Рекомендуемая литература.....	345

ПРЕДИСЛОВИЕ

Назначение этой книги – ввести читателя в мир современной педагогики, повысить интерес к ней, познакомить с основными понятиями этой науки, создать целостное представление об образовательной реальности, отраженной в научно-педагогическом знании. По замыслу автора это должно быть такое представление, которое, становясь частью мировоззрения, способствует осознанному определению своей позиции в вопросах собственного образования, в отношении к ребенку, ученику, педагогу; которое позволяет эффективно накапливать педагогический опыт, чтобы в дальнейшем решать проблемы педагогической деятельности.

Легкость и одновременно трудность этой задачи заключается в том, что каждый из нас уже имеет свои представления об образовании. Стихийно складываясь под влиянием тех образовательных систем, в которые мы были включены, эти представления переходят на уровень стереотипов и установок, регулируя нашу дальнейшую деятельность, связанную с собственным образованием или воспитанием и обучением других. Не обсуждая вопроса о том, хороши ли эти стереотипы, следует отметить, что действуя потому, что «так принято», «все так делают» или «я так привык», человек теряет возможность осознанного управления своей деятельностью, совершенствования, повышения ее результативности, а в пределе – теряет и свою личность – способность осознавать и реализовать то, что важно именно ему – собственные ценности и смыслы. Чтобы этого не случилось, необходимо видеть многообразие образовательной реальности, комплексность и неоднозначность педагогических проблем, понимать суть педагогических явлений, собственные жизненные приоритеты, возможности и ограничения, размышлять над вопросами «зачем?», «ради чего?», обладать готовностью накапливать и осмысливать собственный опыт.

В процессе накопления опыта, его структурирования и развития огромную роль играет освоение научных знаний, которые в концентрированном и наиболее обобщенном виде описывают определенный фрагмент реальности, в данном случае – сферу человеческого бытия, связанную с целенаправленным воспитанием, обучением, развитием человека. Однако следует учесть, что глубокое целостное понимание этих процессов возможно только при условии интеграции научных знаний и собственного жизненного опыта, опыта решения конкретных образовательных проблем.

Именно с этих позиций и сформировано содержание пособия, основная часть которого представляет собой методически переработанное научно-педагогическое знание. Для актуализации и развития жизненного опыта читателя каждая глава пособия помимо научного изложения темы содержит вопросы и задания, а также представление конкретных проблем,

связанных с пониманием сущности педагогических процессов (явлений) и/или с их реализацией на практике. Здесь осуществляется последовательное рассмотрение проблемы: от ее постановки и обозначения противоречивых фактов, позиций, мнений до детального анализа способов ее решения и формулировки вывода. При этом читателю рекомендуется до ознакомления с авторской трактовкой, используя теоретический материал главы, самостоятельно обдумать, а если возможно, то и обсудить с коллегами свои решения проблемы. Индивидуальная и групповая работа с представленными проблемами, вопросами и заданиями позволит не просто получить готовый ответ (ценность которого в условиях постоянного развития общества и науки невысока), но и интегрировать собственный житейский опыт и научные знания, освоить ценностно-смысловой способ анализа педагогических процессов и явлений, а также – самое главное – сформировать свою позицию, которая в дальнейшем будет выполнять функции личностного основания деятельности в образовательной реальности.

Содержание учебного пособия отобрано в соответствии с целью, обозначенной выше – создать целостное представление об образовательной реальности, что невозможно без освоения категорий педагогики. Именно такие базовые понятия, как «образование», «педагогика», «воспитание», «обучение», составляют основные единицы содержания. Особое внимание уделено философским, психологическим, культурологическим основам понимания образования и человека в процессе образования (гл. 1), поскольку педагог, обучающий и воспитывающий ребенка, но не понимающий его, не осознающий сущностного значения собственной деятельности, подобен часовщику, пытающемуся чинить часы, не зная их устройства и функций. Только в первом случае негативные последствия более значительны.

Автор пытался рассказать просто и понятно о сложном и противоречивом, соблюдая высокий научный уровень. При этом неизбежно возникали проблемы доступности повествования, однозначности определений, научной корректности используемых трактовок. В социально-гуманитарных науках, особенно интенсивно развивающихся, как правило, существует многообразие точек зрения на те или иные явления. В силу ограниченности объема книги по ряду вопросов неизбежно несколько сокращенное представление материала и проявление авторской позиции в трактовке педагогических явлений. В первом случае автор пытался сохранить суть и целостность, жертвуя деталями, а во втором – привести соответствующую замыслу книги трактовку и/или дать обоснование той или иной позиции с точки зрения идей гуманистической педагогики, деятельности Человека ради развития Человека. Не претендуя на абсолютную истину и завершенность изложенных взглядов, в помощь любознательному читателю, стремящемуся расширить педагогические знания, после каждой главы

приведен список рекомендуемой литературы, в которой можно найти обширный материал по рассмотренным темам.

Большинство представленных в пособии вопросов и поднимаемых проблем, с одной стороны, находятся на переднем крае науки, с другой – актуальны для педагогической практики и многих людей, связанных с образованием. В связи с этим круг адресатов данного учебного пособия достаточно широк. Это студенты, обучающиеся по гуманитарным, социальным, в том числе педагогическим, направлениям подготовки, учителя и родители, совершенствующие свой педагогический опыт, аспиранты, стремящиеся обобщить свои педагогические знания, преподаватели педагогики, ищущие возможности формирования у студентов более целостного опыта – знаний вместе с их смысловым контекстом, обеспечивающим понимание. Словом, это пособие для тех, кто хочет по роду профессиональной деятельности или для расширения кругозора «погрузиться» в одну из важнейших, сложнейших и интереснейших наук, для тех, кто хочет познавать, размышлять, совершенствоваться, чтобы лучше понимать постоянно окружающую нас образовательную реальность и более эффективно в ней действовать.

ГЛАВА 1. ОБРАЗОВАНИЕ, ЧЕЛОВЕК, ОБЩЕСТВО

Человек – это целый мир. Может быть, назначение мира образования состоит в образовании мира у своего субъекта (субъектов). Желательно, чтобы этот мир был человеческим и человеческим ...

В.П. Зинченко

Перед тем как перейти к педагогике как специальной науке, изучающей образование, в первой главе зададим более широкий контекст. Рассмотрим образование как объективно существующий феномен, создаваемую обществом систему и целенаправленно организованный процесс в единстве его исторического, культурного, социального, личностного аспектов, с позиции его роли в развитии общества. Именно это даст возможность определить базовые ценности и целевые ориентиры современного образования, характеризующие его с точки зрения системообразующих основ, задающие «матрицу» концептуального видения образования, способы дальнейшего анализа подходов, моделей, способов обучения и воспитания. Рассмотрение образовательной реальности не только с позиции педагогики, но и в философских, психологических, культурологических ракурсах позволит лучше понять специфику научного отображения образования, сложность объекта педагогической науки, ее особенности и отличие от других наук, обсуждаемые во второй главе.

1.1. Образование как действительность и как понятие

Рассматривая термин «образование», обратимся к истокам. Корень слова имеет славянское происхождение и является производным от «образити» – изобразить, нарисовать. Исходно образование означает появление, создание, придание образа.

В толковом словаре живого великорусского языка Владимира Даля это слово дается в контексте родового понятия «ображать» – придавать чему-либо образ, обрабатывать, выделять вещь (камень сразу не образишь, надо походить около него); придавать должный, красивый вид, убирать, украшать (ображать избу); обтесывать или слагать, составляя нечто целое, отдельное (из глины, образуют посуду); устраивать, учреждать, основывать, создавать, сводя в одно целое (образовать армию, войско); совершенствовать, улучшать духовно, просвещать (науки образуют ум и знания, но не всегда нрав и сердце).

В толковом словаре русского языка Ушакова дается четыре значения слова «образование»: 1) действие по глаголам образовать-образовывать и образоваться-образовываться (образование горных пород); 2) то, что создано, образовалось в результате какого-нибудь процесса (жировые образования под кожей); 3) процесс усвоения знаний, обучение, просвещение

(ум развивается образованием); 4) совокупность знаний, полученных в результате систематического обучения (получить высшее образование).

Этимологически близкими словами к слову «образование» являются образ, образа, образец, образный, изображение, воображение, соображение, разнообразие и другие, а синонимами – выделка, изготовление, созидание, фабрикация, формирование, организация, устройство, воспитание, просвещение, культура.

Образование Человека в самом широком смысле можно трактовать как появление, становление, формирование из совокупности предпосылок индивида некоторой целостности более высокого уровня, обладающей новыми свойствами – собственно человеческими качествами, способностью жить и эффективно функционировать в мире людей, управлять своей жизнью, развивать и реализовать свой духовный потенциал. В контексте наших задач необходимо ограничить, установить пределы, т.е. **определить** понятие «образование» с педагогических позиций. В силу многоплановости данного феномена, сразу ввести однозначное и полное определение не представляется возможным. Начнем с общего понимания образования как некоторой части действительности, а затем, рассматривая эту часть в различных ракурсах, будем уточнять исходное понятие.

Поскольку новорожденный ребенок имеет лишь предпосылки для становления собственно человеческих качеств (даже речь и прямохождение существуют в качестве задатков, которые могут и не преобразоваться в актуальные способности), необходимым условием его формирования как человека являются другие люди, вступающие с ним в общение, включающие его в систему отношений и совместную деятельность. Сама жизнь человека в обществе способствует его психическому, личностному, духовному развитию, однако не настолько продуктивно, чтобы не нужна была специальная целенаправленная деятельность по поддержке, направлению и ускорению такого развития.

Образовательная реальность (или образование в самом общем смысле) – совокупность явлений, предметов, субъектов, событий, процессов, связанная с целенаправленным формированием опыта человека, его психическим, личностным и духовным развитием.

Говоря о целенаправленных процессах нельзя не затронуть понимание цели. Для образования **цель есть некоторый образ человека**, совершенного с точки зрения культуры, общества, его самого. От того, каков этот образ-идеал, зависит то, чему мы должны научить растущего человека, то, что мы должны у него сформировать и развить, и то как мы это будем делать. Важность корректного определения целей образования трудно переоценить. Поскольку это серьезная социальная, философская, педагогическая проблема, рассмотрим ее отдельно (см. §1.7), ограничившись пока общим рассмотрением образования как феномена действительности.

В соответствии с определением в образовательную реальность из всего многообразия действительности включим лишь то, что непосредственно относится к **специально организованным людьми** социальным структурам, процессам, формам деятельности, методам, средствам, условиям становления человека. Это внешняя сторона образования. Внутренняя связана с процессами, происходящими в самом образующемся человеке под влиянием созданных условий: приобретением и развитием опыта, формированием мировоззрения, развитием психических структур, качеств, изменениями во внутреннем мире человека: в отношении к миру, к себе, к другим людям, к образованию. Когда говорят об образованности человека, как правило, акцент делается на внутренней стороне, на результатах образования, имеющих психологический характер.

С внутренней и внешней сторон также можно представить процессы формирования и развития. Так, **развитие с внутренней стороны** может рассматриваться как естественный процесс необратимых и направленных психологических изменений в человеке, а **с внешней** – как создание необходимых условий, целенаправленное влияние на естественные процессы с целью их активизации, направления, усиления, поддержки, коррекции. Последний подход предполагает рассмотрение развития не столько с точки зрения закономерных внутренних изменений и их механизмов, сколько с позиции целенаправленной деятельности воспитания, «развивания», сопровождения, содействия естественному развитию. Как будет показано ниже (проблема 8), выделение внешней и внутренней сторон образования позволит развести педагогическое и психологическое его представление.

Рассматривать образовательную реальность можно по-разному:

- с позиции социальных явлений, поскольку образование – это часть общественной жизни, в которой отражаются все ее характеристики, а в первую очередь, общественные приоритеты и ценности (**образование в социальном и историческом контекстах**);
- во взаимосвязи с культурой как источником целей, форм организации образования и содержания формируемого у ребенка опыта (**образование в культурном контексте**);
- с точки зрения средства и основного условия развития общества, культуры, государства, цивилизации, а также благополучия самого человека (**образование как ценность**);
- как структурированный, управляемый, характеризующийся специфическими целями, содержанием, формами, методами, средствами процесс взаимодействия между людьми (педагогами и обучающимися/воспитанниками), в котором последними осваивается новый опыт и происходит их развитие (**педагогический процесс, обучение, воспитание**); при этом в обучении, как правило, акцент делается на формировании

знаний и умений учащегося, а в воспитании – на личностном и духовно-нравственном развитии ребенка (§2.4);

- как особую, целенаправленную, социально и личностно детерминированную деятельность профессионалов по организации освоения растущим человеком социокультурного опыта и развитию его психических, личностных, духовных качеств (**педагогическая деятельность**);

- как специально создаваемую и управляемую систему социальных структур и субъектов, разрабатывающих стратегию и реализующих целенаправленный процесс формирования опыта человека, его психического, личностного и духовного развития (**система образования**).

Из данного перечня видна недостаточность рассмотрения образования с одной позиции. Для того чтобы лучше понять современную образовательную реальность и тенденции ее развития, обратимся к истории.

1.2. Образование как общественно-исторический феномен

В данном параграфе представим образование как явление общественной жизни человечества, как целенаправленный общественно-исторический процесс, заключающийся в передаче старшими поколениями и освоении подрастающими поколениями накопленного человечеством опыта.

На самом раннем этапе возникновения общества у людей появилась необходимость передавать жизненный опыт от одного поколения к другому. Поэтому и возникновение образования как общественного явления можно отнести к тем временам, когда зародилось само человеческое общество. Функции обучения и воспитания осуществлялись всеми взрослыми непосредственно в ходе приобщения детей к выполнению трудовых и социальных обязанностей. **Процесс образования был неотделим от жизни общества**, входил в него как обязательный компонент, осуществляющийся в процессе всей жизни, а в качестве педагога выступала вся община.

Выделение семьи как социальной общности людей привело к переходу от общественного воспитания к семейному. Усложнение социальной жизни, увеличение функций человека в обществе требовали усложнения и дифференциации воспитания детей. Стали различаться задачи и подходы к воспитанию мальчиков и девочек или детей из семей различного статуса. Развитие языка и общей культуры, расширение границ общения привели к увеличению опыта, подлежащего усвоению подрастающим поколением. Возникла необходимость создания общественных структур и социальных институтов, выполняющих функции накопления и распространения знаний. Уже в древности было осознано, что могущество государства может быть достигнуто только общественными формами образования¹.

¹ Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / Под ред. В.А. Слостёнина. М.: Академия, 2008.

Так, в Древней Греции сложились две системы воспитания: спартанская и афинская. Обе они определялись потребностями рабовладельческого общества: подготовка сильных, выносливых, дисциплинированных и искусных воинов, умеющих держать рабов в страхе и повиновении, обладающих определенными познаниями и качествами для управления государством и защиты его от врагов. Разница этих систем воспитания определялась особенностями экономики, политики и культуры этих государств. Историки полагают, что сила Спарты и Афин во многом была обусловлена сложившимися в них системами образования, включающими семейные, государственные, храмовые формы, которые обеспечивали высокий уровень культуры населения.

Движущей силой развития образования являлись противоречия между увеличивающимися объемами подлежащей усвоению информации, усложняющимися требованиями к человеку, с одной стороны, и формами, способами передачи культурного опыта от старшего поколения к младшему, с другой. Так, с изобретением письменности и математической символики существенно увеличилось время, затрачиваемое на освоение этих знаний, а также появилась необходимость в специально подготовленных людях для руководства этим процессом. Таким образом, **произошло выделение образования из процесса воспроизводства общественной жизни**. Цели образования, его функции, содержание и организация зависели от общественного устройства и, как правило, определялись взглядами видных деятелей эпохи и правящих классов.

В средневековье воспитание и обучение носили религиозно-догматический характер. Школа была сосредоточена в руках церкви, и ее целью была подготовка духовенства. Содержание образования составляли молитвы, письмо, чтение, счет. Для наиболее способных учеников со временем прибавлялись грамматика, риторика, диалектика (философия), а позже – арифметика, геометрия, астрономия, теория музыки. Методы обучения основывались на подражании и механической памяти (заучивание), широко практиковались телесные наказания. Для мальчиков знатного происхождения имела система рыцарского воспитания, содержанием которого были семь рыцарских добродетелей: езда верхом, плавание, владение копьем, фехтование, охота, игра в шашки, слагание и пение стихов. В эпоху Возрождения ослабление влияния церкви выразилось в развитии государственной школы, в изменении характера образования. На первый план вместо религии как центра всего образования выдвигалось изучение классической античной культуры, природы, общества. Гуманистические взгляды деятелей эпохи Возрождения нашли отражение и в образовании: изменялись принципы взаимодействия учителя и ученика, отвергалась суровая дисциплина, выдвигался принцип интереса в обучении.

Усложнение общественной жизни и государственного механизма привело к тому, что в XII–XIII вв. в Европе появились **университеты**,

достаточно автономные по отношению к феодалам, церкви и городским магистратам. Они готовили врачей, аптекарей, юристов, нотариусов, секретарей и государственных чиновников.

Взросшие потребности общества в образованных людях привели к переходу от индивидуального обучения к **классно-урочной системе** в школах и лекционно-семинарской – в университетах. Теперь дети обучались в одновозрастных группах (классах) специально подготовленными людьми по разработанным программам. Это упорядочило образовательный процесс и значительно повысило его эффективность.

Однако процессы расширения и углубления образования протекали весьма противоречиво. Формалистическая классическая школа не справлялась со своими задачами: ученик был достаточно пассивен, его функцией было лишь восприятие и усвоение информации; приобретаемый в школе опыт характеризовался абстрактностью, недостаточными связями с жизнью и практической деятельностью. Ориентируясь на передачу готовых знаний, обеспечив массовость и технологичность, образование превратилось в обучение, в значительной мере утратив возможность воспитательного влияния на формирование отношений учеников к действительности, становление общей культуры человека. Однако в XVII–XIX вв. стали возникать экспериментальные школы, апробировавшие множество теоретических идей, связанных с совершенствованием обучения и воспитания. Организация работы в новых школах проводилась на принципах активности, свободы, самостоятельности, самостоятельности учащихся.

Если в докапиталистическую эпоху образование не оказывало существенного влияния на производство и экономику (по причине преимущественно гуманитарного содержания образования ему отводилась по отношению к массам, в основном, просветительская роль), то с зарождением капитализма, развитием математики, механики, естествознания, медицины, инженерного дела, ростом промышленности и экономики появилась **необходимость широкого использования научного знания**. Стали возникать реальные училища и технические школы, высшие технические учебные заведения. Объективные требования производства привели к тому, что постепенно всеобщее начальное, неполное, а затем полное среднее образование становятся основным условием воспроизводства рабочей силы. В процессе интенсивного производства научного знания и расширения на этой основе технико-технологической деятельности человечества в идеологию и мораль человеческого общества стали проникать **технократические ценности**, декларирующие всемогущество науки и техники.

Технократизм не только предъявлял повышенные требования к профессиональной подготовке человека, но и посягал на его духовную сферу, культурную самобытность, образ жизни. Человек при таком подходе рассматривался как элемент единой технологической цепи, обеспечивающей

воспроизводство материальных ценностей, а образование – не столько как средство приобщения человека к культуре, сколько как условие его технологической подготовки для выполнения инструментальных задач технического развития. Это проявилось в ориентации образования на рациональность, естественнонаучные и политехнические знания в ущерб эмоциональному, личностному, духовному развитию человека. Распространявшиеся в мире экономические принципы управления («хорошо то, что приносит прибыль») усиливали «выхолащивание» собственно человеческого начала из образования, постепенно ставя его на «рыночные рельсы» и переводя в сферу одной из многих социальных услуг. А поскольку технократический и экономический императивы чаще всего несовместимы с нравственным и экологическим, стало очевидно, что результатом такого подхода может стать духовная деградация, разрушение природной среды и самоуничтожение человечества.

Со второй половины XX в. происходит переоценка сложившегося пути развития цивилизации, существенно меняется понимание факторов прогресса и **роли человека в общественном развитии**. В последние десятилетия происходят события, преобразившие мир: продовольственный и энергетический кризисы, экологические катастрофы, информационно-технологическая революция, интеграция мировой экономики. Как полагают философы, мы движемся к новому постиндустриальному, технологическому, информационному обществу, основным отличием которого от всех предыдущих станут место и роль в нем активной личности; информация и знания станут основным ресурсом современного производства, изменится характер человеческой деятельности – она трансформируется из трудовой в творческую. Безусловно, это находит отражение в системе образования, затрагивая и цели, и средства, и его организацию (§1.5).

Известный отечественный ученый-педагог И.А. Колесникова, анализируя образование как общественно-исторический феномен, выделяет три **цивилизационные ступени образования**¹, которые можно интерпретировать как пройденную, настоящую и будущую образовательные эпохи:

1) «природная педагогика», когда педагогическая деятельность была органично вплетена в жизнь общества;

2) «репродуктивно-педагогическая цивилизация», когда передача социокультурного опыта из поколения в поколение целенаправленно осуществляется через специально организованную систему образования специально подготовленными профессионалами – педагогами;

3) «креативно-педагогическая цивилизация», когда совокупным объектом-субъектом воспитания выступит все человеческое общество, про-

¹ Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. СПб.: Детство-пресс, 2001.

изойдет возврат каждого человека к естественной педагогической деятельности как сотворчеству людей, универсальному способу их бытия.

Действительно, уже настоящий период характеризуется небывалым охватом детей, молодежи и взрослых различными формами образования, переходом к всеобщему высшему образованию, а также включением в этот процесс в разных качествах каждого члена общества. Почему это происходит, каковы функции современного образования, приоритеты и тенденции его развития рассмотрим в следующих параграфах.

1.3. Образование как социокультурный феномен

В данном параграфе обратимся к образованию как процессу приобщения ребенка к культуре, средству включения его в жизнь общества; представим образование как часть социокультурного пространства, как важнейшее условие социального прогресса.

Для того чтобы новорожденный ребенок на основе биологической обрел свою вторую – культурную – природу и стал полноценным членом общества, необходимо его **приобщение к человеческой культуре**. Созидание культурного человека осуществляется при помощи созданных обществом материальных средств и форм общественного сознания (языка, науки, искусства, религии, идеологии), закрепляющих ценности, отношения, знания о мире. Культура является связующим звеном между личностью и обществом, так как выражает человеческую сущность последнего¹. Включение ребенка в процессы общения с другими людьми, в выполнение разных видов деятельности запускает механизмы передачи – присвоения культуры как специфического способа организации и развития человеческой жизнедеятельности, проявляющегося в мире знаков, материальных объектов и духовных ценностей.

Присвоение человеком культуры – не пассивный процесс «наложения», «прибавления» к нему культурных достижений, зафиксированных в социальных нормах, ценностях, образах, представлениях, языке, символах. Жизнь в культурной (человеческой) среде, взаимодействие с носителями культуры, предметами и объектами, освоение знаков (в первую очередь языковых знаков – слов), способствует формированию сознания, развитию психических процессов: восприятия, памяти, мышления. Все это происходит не автоматически. В рамках общения, сотрудничества с взрослым ребенок преобразует существующие в культуре представления и способы деятельности в свои собственные знания и умения, научается осознанно управлять ими, тем самым преобразовывает, «окультуривает» себя. Это очень сложный процесс, ведущий к изменению структуры и обогащению психики. В процессе и результате развития присвоенный ребенком опыт

¹ *Борытко Н.М.* Пространство воспитания: образ бытия: Монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2000. С. 28.

перерабатывается и возвращается к культуре в виде определенных индивидуальных способов и результатов деятельности, проявления творческого потенциала, уникальной индивидуальности человека.

Почему образование – это феномен культуры? Во-первых, образование является отраслью массового духовного производства, где средства передачи опыта, формы взаимодействия людей, даже помещения, в которых осуществляется образовательный процесс, – часть культуры. Во-вторых, образование есть средство трансляции культуры. Именно культура является источником того опыта, который целенаправленно формируется у ребенка, именно в культуре находится тот образ-идеал, на который ориентируются педагоги. Осваивая культуру, образованный человек становится ее носителем. Таким образом, во **взаимодействии образования и культуры** можно выделить две линии: 1) «проникновение» культуры в образование, обретение им содержания и собственной формы, 2) воспроизводство культуры через ее реальное существование в человеке, обеспечивающее сохранение и развитие культурных достижений.

Как указывалось выше, жизнь в обществе способствует освоению культуры и социализации ребенка. Под **социализацией** понимается сложный процесс освоения личностью социальной реальности, активное вхождение человека в систему социальных связей. Этот процесс по своей сути близок образованию, поскольку в нем также происходит формирование опыта человека. Но если социализация предполагает становление опыта под влиянием всего спектра воздействий (факторы социализации могут быть управляемыми и неуправляемыми), то образование – процесс целенаправленный. И с этой точки зрения **образование можно рассматривать как механизм управления социализацией**¹, функциями которого являются, во-первых, упорядочивание всего спектра влияний на личность и, во-вторых, создание условий для ускорения процессов социализации.

Даже в том случае, если ребенок не посещает детский сад и школу, и родители (опекуны) не занимаются его обучением и воспитанием, он все равно, осуществляя социальные контакты, социализируется. Например, беспризорные дети, живущие на улице, стихийно научаются счету и чтению, однако существенно отстают в этих умениях от сверстников, обучающихся в школе. Систематизированное обучение, построенное на основе научно разработанных программ, ускоряет процесс освоения знаний и умений. Кроме того, образование формирует субъективную картину мира (мировоззрение), позволяющую понять и упорядочить разнообразие событий и жизненных факторов, противоречивость реальности и самого себя. Вне целенаправленного управления этим процессом у человека, так или иначе сформируется сознание и самосознание, отношения, взгляды и цен-

¹ Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского педагогического университета, 1997.

ности, однако насколько они будут нравственны, конструктивны, насколько эффективно они позволят ориентироваться в жизни, адаптироваться, действовать и самореализоваться, предсказать достаточно трудно. Именно образование выступает механизмом, придающим социализации определенное направление и обеспечивающим целенаправленное освоение подрастающим поколением опыта, воспитание и развитие детей в соответствии с определенным образом-идеалом.

Образование является частью социокультурного пространства страны, и на его цели, стратегию, процессуальные характеристики и результаты оказывают влияние все аспекты общественной и культурной жизни: от политики и идеологии, менталитета и традиций до материально-бытовых условий жизни педагогов и детей. Так, если сравнить системы образования в разных странах, то нетрудно заметить, что даже в странах, близких друг другу как географически, так и по уровню социально-экономического развития, системы образования и принципы организации образовательного процесса обнаруживают значительное различие, а общие тенденции проявляются, как правило, в своеобразных национальных формах¹.

Взаимосвязь культуры, общества и образования проявляется и в динамике. Так, общественное развитие приводит к изменениям социокультурных условий, а также взглядов, идей, ценностей, что находит свое отражение в корректировке социального заказа к образованию и, как следствие, инициирует его преобразование, реформирование. Наиболее ярко это проявляется в историческом контексте во **взаимосвязи общественных изменений и характеристик образования**, в смене образовательных эпох и образовательных парадигм (§1.2, 1.6).

Приведем пример, касающийся тенденций развития профессионального образования. В связи с резким увеличением объема накопленных обществом знаний, высокой динамикой развития технологии производства, современное начальное и среднее профессиональное образование не могут претендовать на окончательную подготовку к человека к профессиональной деятельности. Для работы в любой сфере кроме профессионально важных знаний и умений необходим определенный уровень общей культуры, фундаментальная подготовка в ряде наук, хорошая ориентация в сфере человеческих взаимоотношений. Даже высшее профессиональное образование не может рассматриваться как подготовка человека на всю жизнь. Поэтому от всего общества и каждого человека требуется понимание необходимости постоянного образования. А образование, в свою очередь, должно обеспечить широкое общекультурное развитие обучающихся, фундаментальность их профессиональной подготовки, непрерывность,

¹ Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI в. М.: Изд-во УРАО, 1999.

преемственность ступеней, многообразие программ (основного профессионального образования, профессиональной переподготовки, повышения квалификации и др.) и форм (очных, заочных, дистанционных и др.), вариативность и возможность обучаться в течение всей жизни. Эти задачи служат исходными основами современного реформирования систем профессионального образования во всех странах.

Однако не только социокультурные факторы влияют на образовательную реальность. Есть и обратное влияние. **Без образования немыслимо устойчивое существование и развитие общества**, так как оно состоит из людей, которые являются его «образующими» и «двигателями прогресса». Настоящая долгосрочная стабильность общества в первую очередь основывается на внутреннем состоянии человека и обеспечивается его целенаправленной социализацией. Именно образование является тем средством становления личности человека, которое и поддерживает равновесие общества изнутри¹.

Поскольку в общественном развитии трудно переоценить роль человеческого фактора, во многих странах совершенствование образования рассматривается как первоочередная задача национальной политики (§1.8). Даже в странах с самыми децентрализованными системами образования заботу о его развитии и финансировании вводимых новшеств берет на себя государство. Причем любое общество заинтересовано в том, чтобы образование имело опережающий характер и ориентировалось не на настоящее его (общества) состояние, а на будущее. Учитывая, что разработка и внедрение реформ – длительный процесс, да и результаты (поновому подготовленные люди) проявятся не сразу, для этого необходимы долгосрочные прогнозы и учет тенденций развития общества (подробнее см. проблему 6).

Итак, рассматривая образование как социокультурный феномен, можно утверждать, что **образование является значимой частью культуры и социальной системы**. Управляя социализацией детей и приобщением их к культуре, передавая социокультурный опыт от поколения к поколению, оно становится эффективным средством воспроизводства культуры и социума. Реагируя на изменения в обществе и культуре и опережая их, постоянно обновляясь и совершенствуясь, образование выполняет важнейшие функции в обеспечении существования цивилизации и становится средством общественного прогресса.

¹ Краевский В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) // Вопросы философии. 2009. № 3.

1.4. Образование как гуманистический феномен

В системе гуманистических воззрений критерием оценки деятельности социальных институтов считается благо человека, а принципы равенства, справедливости, человечности признаются желаемой нормой взаимоотношений между людьми. Гуманистические ориентиры воплощают в себе непреходящие общечеловеческие ценности духовной жизни: человек как самоценность высшего порядка, добро, истина, красота, мир, свобода, справедливость. В соответствии с этим в качестве приоритетных в обществе в целом и в образовании, в частности, должны признаваться мотивы самореализации, самоутверждения и свободы личности, духовные интересы и идеалы, здоровье и безопасность. В таком случае образование как гуманистический феномен должно служить во благо каждого человека, стать ценностью для него.

Рассмотрим образование с точки зрения его роли и значения для человека. Известно, что объекты и явления действительности приобретают для людей значимость, если они связаны с удовлетворением их потребностей и реализацией жизненных целей. Что же человек может найти для себя в образовании? Какое образование приобретет личностную значимость для всех людей? Не такие уж простые вопросы, поскольку они уходят корнями в представления о природе человека, о его роли и месте во Вселенной, и могут решаться только в контексте понимания предназначения человека и смысла его жизни.

Известный отечественный ученый, создатель научно-педагогической школы лично ориентированного образования В.В. Сериков пишет: «Гуманистически ориентированное образование не может готовить человека к выполнению каких-либо социальных или профессиональных функций, «не спросив об этом» самого человека. Если гуманистически мыслящее общество заинтересовано не в «винтике», а в человеке, то в основе педагогической цели должна лежать не модель личности, а модель лично утверждающей ситуации свободного жизнепроявления индивидуума. Мир человека – это не только «государство» и «общество», и поэтому цели образования должны отражать не только социальные функции, но и все многообразие человеческого бытия»¹.

Если человек для нас – существо неизмеримое, концентрирующее в себе огромный позитивный и необходимый миру потенциал, имеем ли мы право требовать от него заданных извне качеств и функций? В гуманистической системе воззрений образование не должно подогнать человека под определенный единый образ, каким бы верным и красивым он не пред-

¹ Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. С. 51.

ставлялся, а должно **создать предпосылки для удовлетворенности жизнью, счастья** каждого человека.

Каковы же эти предпосылки? При каких условиях человек будет счастлив? Может быть, удовлетворять все возникающие у него потребности? Например, покупать ребенку любые игрушки и кормить сладостями? Может быть, человеку нужно жить в свое удовольствие и брать от жизни, природы, других людей все, что захочется? Очевидно, что такая позиция недалновидна. Ведь даже признавая человека самоценностью, нельзя не учитывать, что он многомерен и включен в другие системы: Человечество, Биосферу, а потому его благополучие зависит и от них. Эта идея прекрасно иллюстрируется примерами из биологии. Так, когда одноклеточные механизмы эволюционируют в многоклеточные, клетки меняют свою функциональную автономию и универсальность на специфичность и незаменимость внутри организма. Их существование необходимо подчинено интересам всего организма, реализации своего «высшего» предназначения. Философ К.С. Хруцкий на основе данного примера делает вывод о том, что клетка человеческого организма будет находиться в состоянии благополучия (здоровья) только при сочетании условий: 1) целостного благополучия своей биологической основы (собственно клеточных структур клетки); 2) «здоровья» адаптационного – благополучного гомеостатического существования клетки во внутренней среде организма; 3) своего клеточного «личностного» благополучия – эффективного функционирования в интересах благополучия целостного организма¹. Если же клетка (например, раковая) будет действовать против организма, то возможны два варианта с одним исходом: либо организм справится с ней и уничтожит, либо она победит организм и погибнет вместе с ним. На основе этого можно говорить о том, что благополучие человека возможно только в случае его действий во благо всех систем, в которые он включен (конкретный социум, Человечество, природа). В культуре эта идея закреплена в духовно-нравственных ценностях.

Опираясь на гуманистические философские идеи и психологические исследования, можно говорить о том, что **субъективное благополучие и счастье** сопутствуют людям, которые способны к познанию себя, раскрытию индивидуального потенциала, самореализации в выбранных видах деятельности; которые обрели смысл жизни, соотносящийся с творчеством, самосовершенствованием, гармоничным с природой развитием; которые устремлены к чему-то большему, чем они сами, обладают готовностью созидать, любовью к людям, ощущением единства с Человечеством, стремлением служить ему во благо. Центральной характеристикой счастливого человека является наличие у него смысла жизни, системы жизненных ценностей и целей и их осуществление в процессе жизнедеятельно-

¹ Хруцкий К.С. Аксиологический подход в современной валеологии. Дисс. ... кандидата философских наук. Ростов-на-Дону, 2000.

сти. Последнее основано на личностной зрелости (субъектности) человека – его способности регулировать, организовывать свой жизненный путь как целое, подчиненное его целям и ценностям, готовности производить изменения в мире и в самом себе.

Провозглашая человека высшей ценностью, приобретает значимость его благополучие, причем «здесь и сейчас», а не только когда-либо в будущем. Такой подход подчеркивает самоценность ребенка и каждого момента его жизни, рассматриваемого не в контексте подготовки к приносящей пользу обществу жизни, а с позиции признания права человека на развитие и самостоятельное творение своего жизненного пути.

Таким образом, **образование как гуманистический феномен раскрывается с позиции благополучия человека как высшей ценности** и предполагает создание внешних условий и воспитание внутренних качеств: 1) для текущего благополучия ребенка, удовлетворения его разнообразных потребностей как основы нормального развития; 2) для дальнейшего самоосуществления человека (раскрытия потенциала, становления личности, субъектности), способствующего реализации жизненных планов, целей и ценностей; 3) для развития человека в контексте культурных духовно-нравственных ценностей как основы единства человека и систем, в которые он включен.

1.5. Функции образования в современном мире

Функциональный анализ образования имеет своей целью связать его существование с более широкими, глобальными целями, осуществлению которых оно служит. Используем функциональный анализ как один из подходов к выявлению ценностно-целевых ориентиров образования через определение его значения в социуме и культуре как системах более высокого иерархического уровня. Следует отметить, что современный социокультурный контекст существенно отличается от того мира, когда формировались традиционные представления об образовании, поэтому прежде чем рассмотреть функции образования, обратимся к характеристикам современного мира.

Первый важный момент – это **переход человечества к постиндустриальной, технологической, информационной эпохе своего развития**, в которой важнейшую роль играют не столько научные знания, описывающие мир, сколько технологии его преобразования. Материальное производство хоть и поднимается в абсолютных объемах, но перестает играть ведущую роль, уступая ее интеллектуальным продуктам: высоким технологиям, методологиям деятельности, информационным новшествам и потокам.

Пониманию существенных отличий постиндустриальной цивилизации от других, предшествующих ей, способствует следующая табл. 1¹.

Таблица 1

Технологии человеческих цивилизаций

Аспекты технологии	Виды цивилизаций		
	Аграрная	Индустриальная	Постиндустриальная
Первичный продукт	Пища	Товары	Услуги
Первичный фактор производства	Земля	Капитал	Знания и опыт человека
Ключевые технологии	Ручные и орудийные	Машинные	Информационные, организационные, деятельностные
Роль человека	Мастеровой	Оператор	Творец
Ключевой результат образования	Опыт и навыки	Научные знания	Методологии деятельности

Постиндустриальному обществу необходима инновационная экономика – экономика, основанная на знаниях, новых технологиях и человеческом капитале. Основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам человек, от которого требуются не только профессиональные знания, умения, исполнительность и дисциплина. На первый план выходят его духовно-нравственные качества, творческий потенциал, его культура и профессиональная компетентность. Именно человек, как ответственный, компетентный, постоянно развивающийся субъект инновационной, высокотехнологичной и природосообразной профессиональной деятельности, реализующий в ней свой уникальный творческий потенциал, будет определять развитие постиндустриального общества.

Вторая значимая характеристика современного мира находится в сфере идеологии – это **переосмысление места и роли человека** как в производстве и общественном развитии, так и в глобальных процессах. Постепенно приходит осознание, что не только и не столько производственная деятельность, сколько собственно человеческие качества – важнейший фактор прогресса и самого выживания человечества.

Возникновение глобальных проблем, связанных с системным неблагополучием цивилизации, способствовало переоценке сложившегося пути развития, привело к актуализации заимствованных, в первую очередь, из Восточной философии идей бесконечного человека, высшей гармонии

¹ Шукушинов В.Е., Взятыйшев В.Ф., Романкова Л.И. Инновационное образование: идеи, принципы, подходы. М.: МАНВИШ, 1996. С. 13.

Вселенной, исключаяющей противопоставление человека и природы. Анализ общенаучной картины мира, синтезированной с позиции постнеклассической науки, также свидетельствует об изменении места человека в ней. Человек в его научной интерпретации как отстраненно познающее и преобразующее объекты мира конечное биосоциальное существо превращается в «космо-био-психо-социальное» (Ю.Г. Волков), масс-энерго-информационное единство, соразмерное миру и эволюционирующее по общим с ним законам, не поработавшее природу, а вступающее в диалог с ней (И. Пригожин), обеспечивающий коэволюцию человека и природы (Н.Н. Моисеев).

В современном мире все больше осознается та истина, что человек не средство, а цель общественного прогресса, все больше актуализируются гуманистические и экологические ценности культуры. Решающими факторами и критериями общественного прогресса выступает не только совокупность экономических показателей, а также то, обеспечено ли необходимое качество жизни, созданы ли условия, предоставляющие людям возможность самореализации, т.е. возможность достижения жизненных целей, наиболее полного раскрытия своего интеллектуального, духовного, творческого потенциала.

Третья характеристика современного мира связана с качественно новыми условиями жизни, социализации, развития человека. Безусловно, здесь важнейшую роль играет **появление новых информационно-коммуникационных технологий**. Будучи порождением общества, новые технологии вызывают существенные изменения в культуре, социально-экономических отношениях, в общественной структуре, воздействуя не только на ее функционирование, но и глубоко проникая в жизнь каждого человека, открывая необыкновенные возможности, создавая новые формы свободы, влияя на его восприятие и понимание мира, поведение, привычки.

Новые технологии влекут за собой перемены в сфере разделения труда и организации производства, в движении капиталов и финансовых рынках, в организации общественных и государственных институтов, в системах обмена информацией и т.д. Растущие оперативность, мобильность и гибкость, затронувшие все сферы жизнедеятельности человека, делают естественным переход к сетевым, т.е. более многообразным и «дальним» формам организации различных сфер человеческой активности¹. В экономике это – сетевое предприятие, в политике – интерактивная, более чуткая к волеизъявлению граждан политическая система, в культуре – единая мировая информационная сеть Интернет и глобальные масс-медиа. В результате формируется новая среда жизнотворчества, в которой меняется смысл пространства и времени. Коммуникационные технологии лежат в основе «сжимания пространств» и углубления взаимозависимости мира. Сети, не

¹ Назарчук А.В. Сетевое общество и его философское осмысление // Вопросы философии. 2008. № 7. С. 61-75.

меня принципиально функционального содержания социальной жизни, трансформируют характер и порядок взаимодействия между людьми. Кроме того, их появление существенно изменяет жизнь людей. «Социальные связи операционализируются, становятся все более безличностными и мимолетными... Человек становится генератором сообщений. Чтобы быть включенным в жизнь сетевого общества, он должен занимать правильное место среди потоков сообщений и выстраивать сложные коммуникативно-деятельностные конфигурации... Ему приходится много перемещаться, решать много разноплановых задач, перерабатывать большие объемы информации, порою – ценой колоссальных физических и психологических перегрузок»¹.

В современном мире обостряется ряд противоречий. С одной стороны, «сетевое общество» и глобальная взаимозависимость повышают значимость действий каждого человека, с другой – быстрые изменения условий жизни и труда, нарастание стрессовых ситуаций зачастую превосходят способность человека к адаптации, что ведет к нарушениям здоровья, сбоям, ошибкам в деятельности. Кроме того, в современном обществе часто правят законы потребления и материального обогащения, а средства массовой информации заливают человека «потоким стимуляции». В нем ведутся информационные войны, объектом которых является сознание человека, используются психотехнологии внушения и манипулирования, расширяется «легкий» мир соблазнов, ведущих к наркотическим, игровым, технологическим зависимостям. Все это существенно изменяет среду социализации нового поколения. В этих условиях особенно важно, чтобы человек видел, куда он идет, к чему стремится, а для этого ему необходимо понимать себя, уметь различать, что существенно именно для него, что имеет смысл, в чем он свободен и за что ответственен. И, безусловно, в такой среде повышается актуальность задачи нравственного возвышения людей, что ставит образование на особое место.

Современные данные говорят о том, что в разных странах обнаруживается снижение этической планки в сознании и поведении немалого числа молодых людей, падает авторитет традиционных культурных ценностей, освященных столетиями, развиваются антикультурные тенденции среди различных групп населения. Это не только следствие цивилизационных изменений, но и свидетельство кризиса образования – неспособности образовательных систем отвечать реалиям изменившегося общества.

Таким образом, в современном обществе **образование становится главным ресурсом общественного прогресса, подлинным капиталом каждого человека и человечества в целом**. Причем образование в современном мире призвано не столько передавать знания и формировать типовые умения, сколько способствовать раскрытию индивидуальности

¹ Там же. С. 71.

ребенка, его личностному становлению, формированию целостного миропонимания и нравственных ценностей, развитию интеллектуальных и творческих способностей, умений решать проблемы, созданию внутренних условий для дальнейшего самообразования, саморазвития и продуктивной самореализации.

Исходя из этих позиций, рассмотрим **функции современного образования**, под которыми будем понимать проявления его необходимых свойств, соотносимые с различными сферами действительности, которым оно служит. Традиционно выделяют три таких сферы: культура, общество, человек и соответственно, культурную, общественную и гуманистическую функции образования. Несмотря на разделение функций, все они взаимосвязаны так же, как взаимосвязаны стороны действительности, к которым они относятся. Так, например, требования социального заказа не могут существовать иначе, чем в контексте культуры. Однако общечеловеческие ценности могут «уступать натиску» временным требованиям технико-технологического развития. Между функциями можно наблюдать некоторые пересечения (поскольку анализу подвергается одно целостное явление), но отсутствие тождества (поскольку ракурсы анализа различны).

Культурная функция образования имеет несколько аспектов. Как указывалось выше (§1.3), образование есть культурно оформленный процесс передачи старшими поколениями и присвоения младшими образцов человеческой деятельности и ее результатов в виде знаний, способов деятельности, отношений, ценностей.

Профессор Н.Г. Багдасарьян говорит о том, что образование, будучи важнейшим трансляционным механизмом в структуре культуры, выполняет функцию «генетической матрицы» или информационной структуры-кода¹. В этом качестве образование выступает функциональной подсистемой других систем, пронизывая всю инфраструктуру культуры, аккумулируя в себе все другие интенции человеческой активности, обеспечивая непрерывность воспроизводства мира искусственных порядков. В рамках культурной миссии ею выделены три функции образования: трансляционная – освоение универсальных культурных ценностей, нормативно-конвенциональная – достижение культурной идентичности, согласованности действий в обществе и инновационная – развитие личности, способной к творческой деятельности.

Образование – это не только часть культуры и способ ее трансляции, но и **средство воспроизводства и развития культуры**. Поэтому в реализации культурной функции значение имеют как овладение растущим человеком определенными знаниями, умениями, навыками, так и формирование культуры мышления, самостоятельного поиска, творчества, созидания

¹ Философия – образование – общество (круглый стол) // Педагогика. 2006. №4. С. 35–36.

ния. Здесь важны и освоение культурных ценностей, и творческая переработка культурного опыта, воспроизводство культуры не в неизменном виде, а в «пропущенном через себя», преобразование культурных значений в собственные смыслы, что невозможно без личностного самоопределения – определения своих отношений, позиций, ценностей, ведущего к формированию мировоззрения – системы воззрений на мир. Причем в современном мире производство собственной культурной индивидуальности должно быть сопряжено с ответственностью человека за то, что именно он привносит в мир.

Общественная функция образования проявляется в том, что оно является институтом социализации личности, подготовки новых членов общества. От того, насколько эффективно образование выполняет социальный заказ, зависит развитие производства и других сфер общественной жизни. Если цель общества – прогресс, то образование должно путем обучения, воспитания, развития личности обеспечить саморазвитие общества. Учитывая особенности современного мира, рассмотренные выше, такой прогресс могут обеспечить творчески мыслящие, инициативные, ответственные, самостоятельные члены общества, способные осваивать новые способы деятельности, решать не только проблемы сегодняшнего дня, но и те, которые возникнут в будущем. Только непрерывный процесс образования–самообразования может обеспечить эффективное существование человека в быстро меняющихся условиях жизни в современном обществе.

Профессор А.В. Непомнящий как основание критерия динамики человеческих систем приводит следующий базовый постулат: общество развивается, если дети в нем по своим способностям и темпам их реализации превосходят своих отцов и матерей; общество находится в состоянии застоя, если дети достигают только уровня родителей; общество деградирует, если дети отстают в своем развитии от соответствующего возрастного уровня родителей¹. Постулат достаточно прост и очевиден, однако также очевидно, что традиционное репродуктивное образование по типу «передача – присвоение знаний» не сможет реализовать общественную функцию в данной интерпретации.

Каждое новое поколение должно не только усвоить опыт предыдущего, но и двигаться дальше в своем развитии. Именно эта идея концентрирует основное содержание общественной функции образования. В этом плане реализация образованием данной функции предполагает формирование личностных основ – способности и готовности растущего человека к самостоятельной организации своего непрерывного образования, к постоянному саморазвитию.

¹ *Непомнящий А.В.* Молодежная политика: концепция и основные направления реализации. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2006.

В гуманистической функции образования отражается его значимость для каждого человека, находящегося в образовательной реальности. На основании изложенного выше (§1.4) можно говорить о том, что образование будет значимо для каждого человека, если оно способствует удовлетворению его потребностей, достижению жизненных целей, жизненному благополучию, причем как текущему, так и дальнейшей успешной жизненной самореализации. Безусловно, образование не может создать будущие внешние условия благополучной жизни человека, однако поддержкой личностного становления ребенка, развитием его творческого потенциала, «выращиванием» духовно-нравственных ценностей оно может способствовать реализации этой функции.

В педагогике распространенной является точка зрения, согласно которой, образование, развивая духовные силы, способности и умения, создавая условия для обогащения интеллектуального, эмоционального, волевого и нравственного потенциала личности, обеспечивает возможности для личностного и профессионального роста, способствует овладению средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, саморазвития творческой индивидуальности¹. Другое аналогичное, но не тождественное предыдущему мнению: «гуманитарная функция образования состоит в том, чтобы помочь человеку стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, т.е. научить житнетворчеству. Она также состоит и в смягчении социальной напряженности, в восстановлении экологии человека, его душевного равновесия, смысла жизни, общественной нравственности, гражданского мира»².

Как говорилось выше, функции образования представляют собой взгляд на образование с различных ракурсов и поэтому не совпадают между собой. Однако образование – целостный объект, который не должен основываться на противоречивых запросах, когда общество требует одно, культура несет в себе другое, а человек хочет совсем иного, не соответствующего первым двум. Снятию противоречий между функциями образования способствует предложенный подход к пониманию образования как гуманистического феномена. В таком понимании гуманистическая функция образования не «противостоит» культурной и общественной, а «вбирает» их на уровне следствий, декларируя приоритет безусловной ценности каждого человека, вне зависимости от того, отвечает ли он требованиям общества и культуры. Как показано выше (§1.4), развитие человека «для себя» не исключает, а предполагает освоение культуры, формирование нравственных ценностей и социально одобряемых целей. Итак, аль-

¹ *Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика / Под ред. В.А. Сластёнина. М.: Изд. центр «Академия», 2008.

² *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1990. С. 86–87.

тернатива «образование для прогресса общества и сохранения культуры или для самого образовывающегося человека» заменяется интегральной позицией: образование ради благополучия человека – субъекта собственной жизни, общественного и культурного развития (рис. 1).

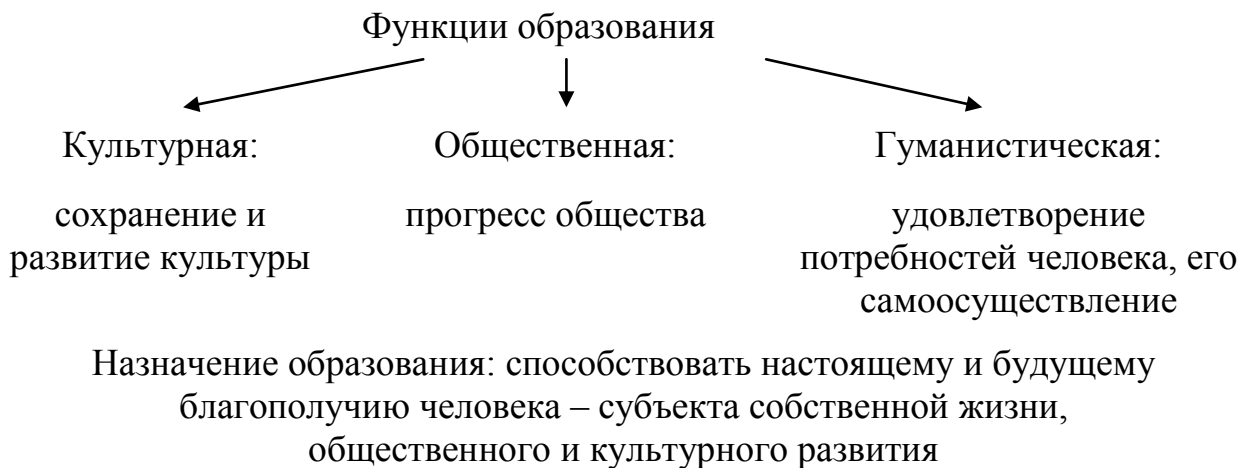


Рис. 1. Функции и назначение образования

С этих же позиций дается понимание образования в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»: образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Такое образование существенно отличается от существующего в «репродуктивно-педагогической цивилизации» традиционного процесса передачи носителем (педагогом) накопленного человечеством социокультурного опыта и получения учеником готового знания. Изменение назначения образования, его сущностного понимания требует пересмотра всех его компонентов: цели, принципов, содержания, форм и методов. В соответствии с тезисом о том, что все познается в сравнении, обратимся к сравнительному анализу образовательных парадигм, который позволит уточнить представления о базовых подходах к пониманию сущности образования, определяющих, в свою очередь, модели, методы, образцы педагогической деятельности.

1.6. Образовательные парадигмы

Каждый тип образования базируется на определенных мировоззренческих предпосылках, взглядах на сущность человека, его роль и место во

Вселенной, в социуме, иными словами, на конкретных парадигмальных основаниях. В зависимости от парадигмы, образование будет развивать разные стороны человека и, соответственно, будет иметь различные результаты. **Образовательная парадигма** – это совокупность теоретических предпосылок, определяющих конкретные подходы к проектированию процесса образования и саму образовательную практику (педагогические задачи, стиль взаимодействия участников и пр.).

Традиционно понятие парадигмы используется в науке для обозначения некоторой единой «матрицы», сквозь которую большинство ученых смотрят на исследуемую реальность в определенный исторический период. Парадигма является основанием выбора научных проблем, моделью, образцом решения исследовательских задач. В гуманитарных науках парадигма определяется видением мира в человеке и человека в мире, признанием наличия в нем тех или иных сторон, подходами, способами его изучения (методами научного исследования). Образовательная парадигма, с одной стороны, есть часть научной парадигмы, с другой – отражение личной философии педагога, творящего образовательный процесс. Образовательная парадигма также исходит из определенного понимания сущности человека, но, в отличие от научной, концентрирует внимание не на способах познания, а на понимании того, что есть подлинное образование. Поэтому и проявляется она не столько в процессе познания реальности, сколько в теориях образования и в решении его практических задач.

В зависимости от философско-психологической концепции человека, лежащей в основе определения цели и способов образования, можно выделить три парадигмы: авторитарную, деятельностную и гуманистическую.

Авторитарная парадигма исходит из того, что человек – суть биологическое существо, наделенное от природы рефлексам, потребностями, влечениями. Его поведение определяется именно этими, в основном биологическими характеристиками и усвоенными нормами и стереотипами действий (приобретенными реакциями). В обществе он выполняет роль «винтика» общественно-производственного механизма, а следовательно, его самооценность отрицается. Основное назначение образования с этих позиций – адаптация биологической природы человека к жизни в обществе и обеспечение человека необходимым для выполнения своей функции набором знаний и умений. Основным подходом к осуществлению образования становится управление его поведением, научение, выработка привычек. Идея о том, что воспитанный человек – это умеющий правильно себя вести, достаточно прочно закрепилась в общественном сознании.

Авторитарное образование осуществляет такую систему воздействий на ребенка и взаимоотношений с ним, при которой он полностью подчиняется воле и авторитету воспитателя. Ребенок при этом понимается как

объект воздействия, а общение с ним носит формальный, ролевой характер. Игнорируются не только индивидуальные особенности, интересы, но и актуальное состояние ученика. Педагог ориентируется, в первую очередь, на поддержание строгой дисциплины, послушание, беспрекословное выполнение учениками установленных требований и правил. Взаимодействие учителя с учениками подчинено дидактическим задачам передачи усвоения знаний, умений и навыков, причем предложенные учителем (или учебником) понятия, подходы, интерпретации рассматриваются как единственно верные. Это обуславливает предмет и методы контроля: контролируется степень совпадения демонстрируемых учеником знаний и умений с заданным содержанием.

Анализ авторитарной педагогики, проведенный И.А. Колесниковой и В.В. Сериковым, показывает, что «там, где нет концепции и законов, регуляторами нашего поведения оказываются мифологические ритуалы и обычаи»¹. О ритуальности мышления учителя свидетельствуют такие приемы, как монологичность («Молчи, когда с тобой разговаривают»), убежденность в своей безусловной правоте («Поживи с мое»), пренебрежение к личностным механизмам восприятия («Молод ты еще иметь свое мнение»), слепая вера администраторов в методические каноны («Вы неправильно ведете воспитательную работу»), применение унаследованных воспитательных приемов без какого-либо анализа их действительной ценности («Без родителей не являйся», «Скажи всему классу, что ты думаешь о своем поступке» и т.п.), демонстрация равнодушия к ребенку («Это твои проблемы!!!»).

Вторая группа представлений о человеке основывается на понимании социальной, деятельностной первоосновы его становления. Здесь человек – продукт не столько «первой», биологической природы, сколько «второй», социальной. Он активное существо, избирательно относящееся к внешним воздействиям, осуществляющее деятельность, направляющуюся не только неосознаваемыми побуждениями и усвоенными реакциями, но и осознанными целями, которые по своему происхождению социальны («во внутреннем опыте нет ничего, что отсутствовало бы во вне»). В обществе ему отводится роль фактора культурного, социального, производственного прогресса, т.е. он понимается не как цель, а как средство достижения высших социальных целей, объект целенаправленного формирования. Этим определяется и суть образования – организация активного усвоения человеком социокультурного опыта, формирование необходимых с точки зрения социального заказа личностных качеств. Ребенок в таком образовании – уже не объект директивного воздействия на его поведение, а объект развития способностей и формирования качеств. Знания из самоцели

¹ Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. С. 159–160.

переходят на уровень средств интеллектуального и общекультурного развития человека.

Деятельностная (социальная, развивающая) парадигма является источником множества теорий проблемного, развивающего обучения, оптимизации и активизации обучения, «субъект-субъектного» подхода и т.п. Понятие субъекта здесь используется в редуцированном смысле, как противопоставленное пониманию объекта воздействия (авторитарная парадигма). Реально ребенок не рассматривается как субъект жизни (т.е. тот, кто управляет ею и несет ответственность), личность или полноценный субъект учебной деятельности, поскольку его желаемый образ, цели образования определяются извне. Педагогическое общение здесь также не носит подлинный «субъект-субъектный», ценностно-смысловой, диалогический характер, а является ролевым, обусловленным выполнением заданных функций.

Представления о человеке как о неотъемлемой части эволюционирующей Вселенной, соразмерной ей и несущей в себе уникальный позитивный и необходимый миру потенциал, способствуют признанию его самоценности, независимо от степени пользы для конкретного социума. Развитие человека, раскрытие и обогащение его личностных и духовных возможностей становится глобальной задачей не только образования, но и общества в целом. Именно это и определяет сущность образования в **гуманистической парадигме**, на первый план которого выступает процессуальная часть, мыслимая как со-творчество, со-развитие, диалог. При этом развитие способностей и личностных качеств ребенка, равно как и освоение им социокультурного опыта, не отрицается, а включается в более широкую цель – помощь человеку в духовном восхождении и самореализации. Составляющими этой глобальной цели являются: создание условий для развития субъектности, жизнотворчества, личностных функций растущего человека, поддержка самопознания, самоопределения, самореализации.

Академик Е.В. Бондаревская, обращаясь к культурным образцам педагогической практики, делает вывод о наиболее существенных чертах гуманистической парадигмы образования¹:

- особое ценностное отношение к ребенку и детству как уникальному периоду жизни человека;
- признание развития личности (умственного, нравственного, физического, эстетического) главной задачей школы, а становление уникальной индивидуальности ребенка – главным ее результатом;
- свобода и творчество как учащихся, так и педагогов;

¹ Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1990.

– создание культурно-воспитательной среды, в которой происходит свободный выбор личностью способов творческой самореализации, ее культурное саморазвитие и осуществление социально-педагогической защиты, помощи и поддержки каждого ребенка в его адаптации к социуму и жизненном самоопределении;

– центрированность на человеке (главная ценность), культуре и социуме как взаимосвязанных детерминантах образования, направленного на поддержку процессов индивидуального саморазвития и самоопределения ребенка.

В табл. 2 приведены обобщенные результаты анализа трех парадигм образования, основанием для которого стали: во-первых, педагогические теории, концепции, подходы, во-вторых, педагогическая практика, в-третьих, экстраполяция названного в сферу представлений о человеке.

Таблица 2

Сравнительный анализ образовательных парадигм

Признаки сравнения	Авторитарная парадигма	Деятельностная парадигма	Гуманистическая парадигма
Представления о человеке	Природа человека нейтральна либо асоциальна и деструктивна; необходимо постоянное внешнее управление и контроль. Ценность человека определяется пользой, которую он может принести обществу	Человек – существо активное, избирательно относящееся к внешним воздействиям, стремящееся к достижению целей, которые по своей природе социальные. Человек – фактор общественного развития	Каждый человек есть неповторимая и самоценная часть Вселенной, соразмерная ей. Он наделен не только активностью, стремлением к самоосуществлению, но и уникальным духовным потенциалом. Человек – цель общественного развития
Суть образования	«Окультуривание», адаптация биологической природы человека к жизни в обществе; подготовка путем трансляции знаний, умений, навыков к жизни, приносящей пользу обществу	Трансляция социокультурного опыта; формирование необходимых обществу качеств личности; развитие способностей, понимаемых как средства общественного развития	Раскрытие духовного потенциала; поддержка и помощь в саморазвитии, самоопределении, самореализации; развитие личности, субъектности
Базовые педагогические ценности	Нормативность, управляемость, исполнительность, дидактическая задача, знания	Соответствие качеств и проявлений личности социальным культурным требованиям	Ребенок, индивидуальность, личность, духовность, свобода, творчество, диалог

Признаки сравнения	Авторитарная парадигма	Деятельностная парадигма	Гуманистическая парадигма
Содержание образования	Нормы поведения, научные знания и умения, необходимые человеку для выполнения социально-производственных функций	Характерологические качества (моральные, гражданские, трудовые), базовый социокультурный опыт, знания и умения как основа развития интеллектуальных способностей	Духовно-нравственные, гуманистические ценности, опыт «быть личностью», субъектом своей жизни, знания и умения как основа развития мировоззрения, способностей к созиданию и саморазвитию
Основные методы	Репродуктивные методы обучения, распоряжение, запрет, поощрение и наказание, словесные методы воспитания	Активные методы обучения, включение воспитанников в разнообразные виды деятельности	Творческие, диалоговые, контекстные методы обучения, создание личностно-развивающих ситуаций, педагогическая поддержка и сопровождение
Характеристика активности педагога	Научить, указать, сдерживать, подчинить, транслировать	Активизировать, мотивировать, направить, организовать усвоение, сформировать	Помочь, поддержать, создать условия, раскрыть, понять, познать, реализовать себя
Преобладающая стратегия общения педагога	Императивная – воздействие на объект	Рольное общение с признаками манипулятивной стратегии (мотивирование отметкой)	Развивающая – диалог двух личностей, каждая из которых уникальна, имеет право на собственное мнение, на то, чтобы быть понятой и принятой

Представления о человеке и смысл образования в каждой парадигме качественно различны. Другие признаки, характеризующие одну парадигму, могут проявляться и в другой, но уже как ее второстепенные черты. Это объясняется тем, что каждая последующая парадигма, «поднимаясь» на более высокий уровень видения человека и его места в мире, в определенной мере включает в себя предыдущую, точно так же, как и более полный образ человека может объединять его редуцированные к какой-то од-

ной стороне представления, отрицая не их правомерность, а лишь их абсолютизацию. При этом смысл образования изменяется, но ряд его задач сохраняются, включенные в более широкий контекст.

Так, например, процессу освоения учащимися определенных знаний может уделяться внимание в теориях, развиваемых в русле всех образовательных парадигм. Но если в авторитарной парадигме знания выступают как самоценность, преобладающими методами обучения являются объяснительно-иллюстративные, а критерием эффективности – точность воспроизведения знаний, то в деятельностной акцентируется внимание на проблемных методах обучения, продуктивной мыслительной деятельности учащихся (дополняющей репродуктивную), развитии познавательных способностей. В центре внимания ученых – приверженцев гуманистической парадигмы находится мировоззренческий, личностно и духовно развивающий потенциал ситуаций введения, усвоения и применения знаний. Их заботит не только проблема объема, уровня и качества усвоения знаний, умений и отношений к ним, но и проблемы взаимоотношений между педагогом и учащимся и между самими учащимися, комфортность ребенка в педагогическом процессе, степень «прироста» личностного опыта, позволяющего ребенку решать жизненные проблемы, осмысливать себя, развиваться духовно.

Другой пример. Запрет на манипулирование опасными предметами как императивное управление поведением ребенка может иметь место в образовательной практике, основанной на различных парадигмальных установках педагогов. Только в авторитарной парадигме педагог ограничится запретом («так надо!»), в деятельностной – объяснит ребенку обоснованность своего требования, уделяя внимание необходимости безопасного поведения, а в гуманистической парадигме его взаимодействие с ребенком будет направлено на проявление и утверждение ценности здоровья как условия развития и самореализации. Таким образом, парадигмальный анализ образования предполагает выявление смысла, который придает педагог педагогическому принципу, задаче, методу, действию.

Таким образом, образовательная парадигма определяется осознанными или неосознанными мировоззренческими представлениями педагогов о природе человека и его назначении, проявляющимися в формировании смысла образования, а также в производных от него базовых моделях образовательных систем и практической педагогической деятельности. Именно гуманистическая образовательная парадигма отвечает тенденциям развития общества, назначению и функциям современного образования.

1.7. Ценности и цели современного образования

Определение ценностей и целей – ключевой, центральный вопрос, ответ на который задает направленность всем дальнейшим построениям: выбору принципов, подходов и средств образования; проектированию его

содержания, форм, методов; определению характера педагогической деятельности. Ценностно-целевые ориентиры какой-либо системы можно выявить, только выйдя за ее пределы. Для этого следует задать вопросы: ради чего она существует, чему служит, какие функции должна выполнять? Проведенный выше функциональный анализ образования и характеристика гуманистической образовательной парадигмы позволяют сформулировать следующие ценностные приоритеты современного образования:

– **Человек** как высшая ценность, **Личность** в своей неповторимости и уникальности, ее права и жизненные интересы, здоровье и безопасность, честь и достоинство, **Детство** как уникальный период жизни человека;

– **Добро, Истина, Красота** как фундаментальные духовно-нравственные основы существования Человечества, как регуляторы жизненного самоопределения личности, ее деятельности и отношений всех субъектов образовательного процесса, как нравственная основа творческой самореализации;

– **Развитие** как основная форма устойчивого существования Человечества, как главный смысл педагогической деятельности;

– **Жизнетворчество и Созидание** как основа благополучия и достойной человека жизни – созидание мира, культуры, природы, себя самого, другого, базирующееся на освоении социокультурного опыта, творчестве и сотрудничестве всех субъектов образовательного процесса;

– **Свобода и Ответственность**, право выбора как важнейшая предпосылка успешной созидательной деятельности, как поддержка демократического уклада жизни.

С этих позиций обратимся к цели образования. Цель есть предвосхищаемый результат какой-либо деятельности. Традиционно понимаемая **цель образования** – это идеал совершенного, с точки зрения данного общества, человека, на формирование которого и направлено образование.

В разные времена такому «образу» соответствовал доблестный воин, добродетельный христианин, дисциплинированный исполнитель, энергичный предприниматель. В бывшем СССР как цель государственной политики в области образования и воспитания было определено формирование всесторонне и гармонически развитого человека. Однако здесь возникал ряд вопросов. Необходимо ли всех развивать всесторонне, т.е. одинаково широко и неглубоко? Возможно ли это? Может быть, более разумно способствовать развитию личности с учетом ее способностей и возможностей? Что означает формирование? С одной стороны, оно ассоциируется с воздействием, заданием результата извне, принуждением, насилием над личностью. С другой стороны, формирование можно понимать как придание проявлениям личности культуросообразной формы, учитывающей культурные и социальные «образы» и индивидуальные особенности конкретного человека. Формирование можно рассматривать как единство

внешней, управляющей, создающей условия для развития деятельности педагога и внутренней активности самого ребенка.

В настоящее время определение целей образования – дискуссионная проблема, перешедшая из сферы идеологии в общество и педагогическую науку, где интенсивно обсуждаются источники целеполагания (кто может и должен определять цели), уровни целей (ближайшие, оперативные, тактические, стратегические) и, конечно, сам ожидаемый образ-идеал человека, на формирование, развитие которого должно быть направлено образование.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) среднего общего образования (10–11 классы) приведен следующий «портрет выпускника школы»:

- любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;
- осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающий свою сопричастность судьбе Отечества;
- креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества;
- владеющий основами научных методов познания окружающего мира;
- мотивированный на творчество и инновационную деятельность;
- готовый к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность;
- осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, осознающий ответственность перед семьей, обществом, государством, человечеством;
- уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать;
- осознанно выполняющий и пропагандирующий правила здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни;
- подготовленный к осознанному выбору профессии, понимающий значение профессиональной деятельности для человека и общества;
- мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни.

На основании проведенного выше анализа образования как социокультурного и гуманистического феномена и определения его функций можно сделать следующий вывод. **Целью общего образования** (как его ожидаемым результатом) является человек, обладающий совокупностью внутренних условий, способствующих достижению его собственных жизненных целей, продуктивной самореализации в различных сферах жизни на путях, несущих субъективное благополучие и ценных в социальном от-

ношении. Как было показано выше, к таким внутренним условиям относятся: сформированное мировоззрение и духовно-нравственные ценности, самостоятельность, субъектность – способность управлять своей жизнью, организовывать ее в соответствии со своими целями и ценностями, способность и готовность к постоянному саморазвитию. Образование, направленное на указанные ценности и цели, называют **лично ориентированным**.

Забегаая вперед, следует отметить, что цель образования тесно связана с другими, вторичными его характеристиками. Какие качества и свойства личности необходимо развивать, и какой опыт ей необходимо освоить конкретизируется в содержании воспитания и обучения, а каким образом это делать – в принципах организации педагогического процесса, формах и методах воспитания и обучения. Реализуются эти процессы в специально созданной системе образования.

1.8. Система образования в России

Любое общество вне зависимости от государственного устройства с целью реализации функции воспроизводства своих членов создает комплекс институтов образования. Основным типом института образования являются образовательные организации. Для управления ими создаются специальные органы. Государство определяет структуру всей системы в целом, принципы ее функционирования и направления развития. Ведущую роль в области образования играют принципы государственной политики, которые служат направляющей основой деятельности всех образовательных организаций и органов управления образованием.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», государство выдвигает следующие **принципы политики в сфере образования**:

- 1) признание приоритетности образования;
- 2) обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования;
- 3) гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;
- 4) единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства;
- 5) создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе;

6) светский характер образования в государственных, муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

7) свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания;

8) обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека;

9) автономия образовательных организаций, академические права и свободы педагогических работников и обучающихся, информационная открытость и публичная отчетность образовательных организаций;

10) демократический характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями;

11) недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования;

12) сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования.

Система образования в Российской Федерации включает в себя:

1) федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности;

2) организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

3) федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные им консультативные, совещательные и иные органы;

4) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

5) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

В единой системе выделяется общее и профессиональное образование. Общее образование включает четыре уровня: 1) дошкольное образование; 2) начальное общее образование; 3) основное общее образование; 4) среднее общее образование. К уровням профессионального образования относятся: 1) среднее профессиональное образование; 2) высшее образование – бакалавриат; 2) высшее образование – специалитет, магистратура; 2) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации. Также существует профессиональное обучение – вид образования, направленный на приобретение обучающимся знаний, умений и навыков и формирование компетенции, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций.

Для каждого конкретного уровня и вида образования на основе соответствующего федерального государственного образовательного стандарта образовательная организация (школа, колледж, университет и т.п.) разрабатывает **образовательную программу**, которая определяет объем и содержание образования (т.е. то, чему необходимо научить и что сформировать у учащегося, студента, слушателя), планируемые результаты и организационно-педагогические условия реализации. В образовательной программе обязательно отражаются ее цели, учебный план, календарный учебный график, рабочие программы (по учебным предметам, курсам, дисциплинам, модулям), оценочные и методические материалы.

Все образовательные программы подразделяются по двум критериям: 1) на общеобразовательные и профессиональные, 2) на основные и дополнительные. Общеобразовательные программы направлены на формирование общей культуры подрастающего человека, его адаптацию к жизни в обществе и создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных программ. К **основным общеобразовательным** относятся следующие программы: дошкольного образования, начального общего (1–4 классы), основного общего (5–9 классы), среднего общего образования (10–11 классы). Профессиональные программы направлены на приобретение обучающимися знаний, умений и навыков и формирование компетенций, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессиям или специальностям. К **основным профессиональным** относятся программы профессионального обучения (программы подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих), среднего профессионального образования (программы подготовки квалифицированных рабочих или специалистов среднего звена), а также высшего образования трех его уровней: 1) программы бакалавриата, 2) программы специалитета, магистратуры, 3) программы подготовки научно-педагогических кадров (аспирантуры, адъюнктуры, ординатуры).

Дополнительное образование направлено на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, ду-

ховно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании. **Дополнительные образовательные программы**, в отличие от основных, расширяют знания, умения, навыки, компетенции обучающихся и не дают повышения образовательного уровня. Дополнительные общеобразовательные программы нацелены на общее развитие ребенка (предпрофессиональное, в сфере искусства, спорта и пр.), а профессиональные реализуют повышение квалификации и профессиональную переподготовку кадров.

К образовательной относится некоммерческая **организация**, осуществляющая в соответствии с лицензией и со своими целями образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности. Вид реализуемых образовательных программ определяет тип организации и фиксируется в ее названии. Например: общеобразовательная организация (школа, гимназия, лицей), образовательная организация высшего образования (институт, академия, университет), организация дополнительного образования (школа искусств, спортивная школа и пр.).

По своим организационно-правовым формам образовательные организации могут быть государственными (созданные Российской Федерацией или ее субъектом – областью, краем), муниципальными (созданные муниципальным районом или городским округом) и частными (созданные физическими или юридическими лицами или их объединениями). Образовательные организации самостоятельны в формировании своей структуры. Так, школы и вузы могут иметь различные подразделения: кафедры, библиотеки, спортивные клубы, научно-исследовательские и учебно-методические подразделения, художественно-творческие мастерские, психологические и социально-педагогические службы и пр.

Кроме образовательных, выделяются **организации, осуществляющие обучение**, в которых образовательная деятельность ведется, но не является основной. Например: научные организации, организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (детские дома), организации, где проходит лечение и оздоровление детей (санатории, профилактории).

Система образования является одной из разновидностей социальных систем, функционирующих в масштабе страны, области (республики, края), города (района). Соответственно строится и **управление образованием**, которое включает в себя органы трех уровней. Первый – федеральный уровень управления, к ведению которого относятся вопросы стратегического характера, такие как разработка и проведение единой федеральной политики в области образования, разработка и реализация программ развития образования, утверждение федеральных государственных образовательных стандартов, организация предоставления высшего образования, установление порядка создания, реорганизации, ликвидации, лицен-

зирования и государственной аккредитации образовательных организаций, создание федеральных государственных образовательных организаций, осуществление контроля над ними и др. На втором уровне управления образования – уровне субъектов Российской Федерации (республики, области, края) – осуществляется управление образовательными организациями, находящимися в ведении данного субъекта, его муниципальных районов и городских округов. К третьему, местному, уровню относятся районные и городские органы управления образованием.

Одна из отличительных особенностей современной системы образования – объединение усилий государства и общества в решении проблем образования путем предоставления учителям, учащимся, родителям возможности влияния на образовательные процессы. С одной стороны, в стране проводится единая государственная политика в области образования, и обеспечивают это органы государственного управления. С другой стороны, наряду с органами государственной и муниципальной власти создаются общественные органы (попечительские, наблюдательные и др. советы), в которые входят представители учительского и ученического коллективов, родителей, работодателей, общественности. Их участие в управлении обеспечивает возможности образовательной организации соответствовать запросам обучающихся, потребностям производства и общества.

Система образования в России обладает рядом взаимосвязанных характеристик, которые определяют ее существенные черты и возможности. К наиболее важным из них можно отнести стандартизацию, регионализацию, вариативность, многоуровневость и непрерывность.

Важнейшей характеристикой образования является его **стандартизация**. Понятие стандарта, как образца, нормы, «мерила», пришло в область образования из производства, где государственный или отраслевой стандарт есть инструмент контроля за качеством продукции. **Образовательный стандарт** – это система обязательных требований к образованию определенного уровня. Большинство стандартов общего и профессионального образования по уровням, специальностям, направлениям подготовки (за исключением разработанных ведущими университетами, имеющими на это право) утверждаются на федеральном уровне.

Федеральные государственные образовательные стандарты выполняют следующие функции:

- обеспечивают единство образовательного пространства России, где гарантируется единый уровень и качество образования, получаемого в различных образовательных организациях;
- обеспечивают преемственность основных образовательных программ, возможность перехода с одного уровня образования на следующий;
- представляют собой основу для формирования образовательных программ различных уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся;

– представляют собой основу для объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования.

Стандарт образования является средством регламентации обучения и определяет требования: 1) к структуре и объему основных образовательных программ; 2) кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям реализации образовательных программ; 3) результатам освоения программ. Путем выделения обязательной части содержания образования и части, формируемой участниками образовательных отношений (педагогами, обучающимися, родителями), в образовательном стандарте заложены основы для регионализации и вариативности образования. Иными словами, стандарт не создает условий, приводящих к унификации и стандартизации личности, а выступает в качестве документа, упорядочивающего содержательное разнообразие образования и формирующего правовое поле для свободы деятельности в рамках единого образовательного пространства.

Регионализация образования предполагает отказ от унитарной системы образования и наделение регионов правом и обязанностью выбора собственной образовательной стратегии, создания и реализации собственной программы развития образования в соответствии с региональными социально-экономическими, географическими, культурно-демографическими и другими условиями. Это позволяет образованию нашего многонационального государства сохранять и развивать культурно-исторические традиции народов, а также учитывать национальные и региональные интересы общества.

Вариативность означает создание в системе образования многообразия образовательных организаций, сред, условий и предоставление каждому субъекту возможности выбора образовательного маршрута. На практике вариативность реализуется в следующих аспектах. Во-первых, это разнообразие типов образовательных организаций и их организационно-правовых форм (государственные, частные). Во-вторых, вариативность содержания образования, которое предлагается различными типами образовательных организаций. Например, общеобразовательные школы с углубленным изучением отдельных предметов, гимназии, где образование дается на широкой гуманитарной основе, лицеи, осуществляющие профилизацию обучения. В-третьих, разнообразие форм получения образования. Кроме того, что образовательные организации предлагают различные стандартные формы (очную, очно-заочную, заочную), можно осваивать образовательные программы в форме самообразования, семейного или дистанционного образования.

Многоуровневость – это организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам чело-

века. Каждый уровень имеет свои цели, сроки обучения (они могут различаться в зависимости от формы обучения), образовательную программу, основанную на соответствующем образовательном стандарте. После успешного освоения образовательной программы определенного уровня (например, общего среднего образования) обучающийся получает соответствующий документ и возможность осваивать ряд программ более высокого уровня (например, среднего профессионального или высшего образования).

Свойство **непрерывности** характеризует систему образования не только во временном измерении, но и как согласованность, преемственность образовательных программ различного уровня. Это дает возможность продолжения и смены направленности (профиля) образования на разных жизненных этапах развития человека в соответствии с меняющимися потребностями и интересами. Кроме того, непрерывность означает ориентацию системы образования на постоянное повышение уровня образованности каждого члена общества. Такая система должна обеспечить человеку на протяжении жизни, в любой ее отрезок свободный доступ к образованию для получения основной и дополнительной подготовки, смены профессии, повышения своей квалификации. Это достигается путем развития организаций основного и дополнительного образования, расширения перечня образовательных программ (от обучения каким-либо умениям, например, в домашнем хозяйстве, до получения новой профессии), внедрения дистанционных и других безотрывных (от работы или основной учебы) форм обучения, а также создания условий для самообразования каждого человека в течение всей жизни.

Таким образом, система образования в России создана таким образом, чтобы, с одной стороны, гарантировать определенный стандартный уровень подготовки всех обучающихся, с другой – обеспечивать возможности выбора собственного образовательного маршрута и непрерывного повышения своего образовательного уровня.

Какой бы хорошей ни была система образования, она не может быть создана раз и навсегда. Поскольку это часть общества и культуры, которые постоянно развиваются, изменяя запросы людей и производства, следовательно, всегда имеется разрыв между потребностями общества и результатами образования. На протяжении последних десятилетий **стратегические цели развития образования** в большинстве стран включают:

- формирование системы образования, отвечающей задачам нового этапа развития постиндустриального общества;
- опережающее развитие образования по сравнению со всеми другими социальными сферами и отраслями экономики;
- реализацию принципов «качественное и доступное образование для всех» и «образование на протяжении всей жизни»;

- формирование общественного мнения в пользу приоритетности сферы образования как важнейшего условия социально-экономического прогресса во всех областях общественного развития;

- интеграцию в мировое образовательное пространство.

Для того чтобы эффективно выполнять общественную, культурную и гуманистическую функции **образование должно быть все время в инновационном поиске, развитии, совершенствовании.**

Существует ряд неустранимых противоречий, которые стимулируют постоянное совершенствование не только системы образования как некоторой его внешней организации, но и внутреннего процесса взаимодействия педагога с обучающимся: с одной стороны – постоянно усложняющиеся требования образовательных стандартов, с другой – консерватизм образовательных систем; с одной стороны – индивидуальность обучающихся и педагогов, с другой – традиции стандартизированного обучения и экономическая рентабельность группового образования. Как интегрировать индивидуальный опыт человека и исторически накопленный? Как способствовать становлению личности в образовании, если это сложный и противоречивый процесс, зависящий от всех модусов бытия человека? Как найти соответствие между универсальностью образования и специфичностью способностей человека, индивидуальными познавательными возможностями обучающихся? Как учесть познавательные интересы ученика и повысить его продуктивную, творческую активность в условиях группового стандартизированного обучения? Эти и другие проблемы всегда были и будут в числе актуальных, стимулирующих инновации в образовании.

Для описания управляемых изменений с целью совершенствования образования используются понятия реформирования, модернизации и инноваций. Первые два термина, как правило, относят к действиям, инициируемым и регулируемым государством в контексте общей социальной политики, при этом **модернизация** обычно предполагает системные изменения, тогда как **реформы** могут быть локальными. Педагогическими **инновациями** называют такие нововведения, которые инициируются, разрабатываются и проводятся не органами государственной власти, а работниками и организациями системы образования и науки. Инновации рассматриваются современными исследователями как существенный элемент развития образования. Они предполагают накопление и видоизменение разнообразных инициатив и нововведений в образовательном пространстве, которые в совокупности приводят к более существенным изменениям в сфере образования, повышающим его качество. Педагогические инновации, как правило, взаимосвязаны с проводимыми государством реформами, идеями модернизации и развития образования, определяемыми на федеральном уровне (проблема б).

Реформирование образования является важной частью социальной политики современных государств. Несмотря на то, что деятельность реформаторов зачастую вызывает в общественных и оппозиционных политических кругах недовольство как направленностью, так и низкой эффективностью производимых преобразований, отказаться от совершенствования – значит обречь систему образования (а соответственно и общество) на деградацию. Поскольку образование – сложная, консервативная, противоречивая система, успешность реформ определяется:

- их системностью, т.е. обращением не к отдельным частным процессам, а к системе образования в целом и учетом всех ее компонентов;
- обеспеченностью финансовыми, кадровыми, материально-техническими ресурсами;
- привлечением к подготовке реформ не только чиновников и управленцев, но и исследовательских центров, ученых, общественности;
- значимостью таких реформ для педагогических работников и общества в целом;
- взаимодействием образовательных систем в процессе реформирования с представителями экономики, культуры, здравоохранения, с обучающимися, родителями и работодателями.

В большинстве стран процесс совершенствования образования идет практически непрерывно: пересматривается содержание обучения, вводятся изменения в формы и методы обучения и воспитания, в организацию и структуру системы образования, в управление ею. Но текущее реформирование часто не решает накапливающихся проблем, поэтому периодически проводится существенная модернизация, которая закладывает предпосылки для будущего. Учитывая, что образование – инерционная система, т.е. результаты ее преобразований проявляются через несколько лет, а изменения в социуме, связанные с данными преобразованиями, происходят со сменой поколений, оно всегда должно быть ориентировано на будущее, на опережающее развитие.

В России модернизация системы образования признана основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. обозначена стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Реализация этой цели предполагает решение следующих приоритетных задач:

1) обеспечение инновационного характера базового образования (обновление структуры сети и механизмов финансирования образовательных организаций, внедрение компетентностного подхода, взаимосвязи акаде-

мических знаний и практических умений; развитие вариативности образовательных программ и др.);

2) модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития (в плане обеспечения раннего развития детей, успешной социализации для лиц с ограниченными возможностями здоровья, выявления и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи, социальной мобильности обучающихся);

3) создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;

4) формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей.

В свете рассмотренных выше тенденций развития современного общества (§1.5) – перехода человечества к постиндустриальной эпохе, изменений во взглядах на человека и его место в мире, а также социальных преобразований в нашей стране особо выделим две тенденции развития отечественного образования: гуманизацию и информатизацию.

1.9. Гуманизация образования

Гуманизация образования предполагает преобразование системы образования, а также всех компонентов образовательного процесса (цели, содержания, форм, методов, стиля взаимодействия между его субъектами) на основе взглядов, признающих ценность любого человека, его право на свободу, развитие и самореализацию. Гуманизация проявляется в ценностно-целевых ориентирах образования, где личность, ее развитие и благополучие ставятся во главу угла (§1.4, 1.7), в переходе к гуманистической образовательной парадигме (§1.6). Основной мерой гуманизации образования является степень обеспечения возможностей для удовлетворения всего комплекса потребностей и реализации ценностей всех субъектов образования.

Гуманизация образования невозможна без его **демократизации**, предоставляющей определенные права и свободы обучающимся, педагогам, образовательным организациям. Так, образовательные организации приобретают самостоятельность в выборе стратегии своего развития, целей, содержания, организации и методов работы, а также юридическую и экономическую самостоятельность. Педагоги получают право на творчество, на собственный «педагогический почерк», на свободу выбора форм и методов обучения, учебников, способов оценки деятельности учащихся, на участие в управлении образовательной организацией. В основе демократизации лежит законодательно провозглашенное право человека на доступное и качественное образование.

Реальная доступность образования не сводится лишь к его бесплатности. Для многих людей важны социально-экономические меры фактиче-

ского осуществления права на образование: для семей со скромным достатком – бесплатная учебная литература, обеспеченность питанием, стипендии; для жителей удаленных мест – школьный транспорт, интернаты; для детей с ограниченными возможностями – конструктивные особенности зданий или возможность обучаться дома и т.д. И, конечно, все обучающиеся должны иметь возможность выбора образовательной организации, профиля образования, формы обучения и пр.

Для реализации прав обучающихся и удовлетворения образовательных потребностей каждого человека в системе образования предусмотрены возможности, обеспечивающие его вариативность, многоуровневость и непрерывность (§1.8). Кроме того, на уровне образовательной организации осуществляется дифференциация образования, а на уровне педагогического процесса – его индивидуализация.

Дифференциация образования – это выделение в образовании разнообразных образовательных траекторий и обеспечение условий для выбора каждым человеком индивидуальной образовательной траектории в соответствии со своими интересами, склонностями, способностями. Для обеспечения разнообразия и одновременно доступности разных уровней образования дифференциация опирается на обязательные требования к образованию – федеральный государственный образовательный стандарт. На практике дифференциация реализуется:

- в форме профильного обучения (углубленного изучения определенных предметных областей, учебных предметов);
- путем специальной организации обучения отдельных категорий учащихся (например, одаренных детей);
- введением спектра элективных учебных предметов (курсов по выбору), факультативов, дополнительных занятий и т.п.

Решение о возможности освоения конкретной образовательной программы или обучения в той или иной организации (классе, группе) в ряде случаев принимается специалистами системы образования на основании учета не только желания обучающегося (или его родителей), но и уровня достижений, развития способностей или других качеств личности. В сфере отечественного образования сформировались две стратегии такой дифференциации: в форме отсева и в форме селекции¹. Первая стратегия предполагает конкурсный отбор желающих обучаться в какой-либо образовательной организации (профильная школа, высшее учебное заведение) по показателям достигнутого уровня в освоении знаний, умений и навыков, по показателям развития интеллектуальных, музыкальных или других способностей. Вторая стратегия также предполагает определенную диагностику,

¹ Холодная М.А. Интеллектуальное воспитание личности в условиях современного школьного образования / Современная психология: Справочное руководство. М.: ИНФРА-М, 1998. С. 668–680.

но не с целью отсева, а с целью последующего распределения детей в классы (группы) с различными типами или темпами обучения. Такая селекция чаще всего осуществляется среди поступающих в школу детей, которых по показателям интеллектуального развития разделяют на классы ускоренного развития, возрастной нормы, коррекции (повышенного индивидуального внимания). Следует отметить, что права части детей – в первую очередь тех, кто «отсортирован» по отрицательному критерию оказываются нарушенными, в силу потери возможностей развития из-за действия таких факторов, как специфическая установка учителя, упрощенные методики преподавания, особая социально-психологическая атмосфера в классе (подробнее см. проблему 19). Кроме того, на данный момент не существует психодиагностических методик, с помощью которых можно было бы надежно построить прогноз относительно последующих интеллектуальных достижений ребенка.

Альтернативой внешней дифференциации в форме отсева и в форме селекции может стать внутренняя дифференциация образования или его индивидуализация. И дифференциация, и индивидуализация образования ориентированы на учет и развитие индивидуальных особенностей личности, поэтому четкой границы между ними нет. Но если дифференциация осуществляется на уровне разнообразия образовательных программ, видов и сроков обучения, то **индивидуализация** – это особая организация педагогического процесса, позволяющая создать оптимальные условия для развития способностей и реализации потенциальных возможностей каждого ученика. В условиях группового обучения индивидуализация может осуществляться:

- в форме дополнительных занятий и консультаций или индивидуализированной педагогической помощи;
- путем предоставления учащимся возможности выбора глубины изучения предмета, содержания и уровня проработки заданий;
- в виде организации познавательной деятельности учащихся в собственном темпе (например, с помощью автоматизированной обучающей системы);
- в целом индивидуальным подходом к каждому ребенку.

Реализация гуманизма как системы ценностных воззрений на человека в образовании не может быть полной без гуманного отношения к нему и без воспитания у него гуманитарной культуры. Гуманность представляет собой совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности. **Гуманность педагогических взаимоотношений** проявляется в особом уважительном и бережном отношении к ребенку, в готовности помогать и поддерживать его, проявлять заботу о его здоровье и

благополучии, соучастие в его проблемах и трудностях. Именно это подразумевается, когда говорят о гуманной педагогике.

Гуманитаризация образования как часть его гуманизации предполагает расширение знаний о человеке, человечестве и человечности с целью развития духовного начала, формирования гуманитарной культуры личности: нравственности, толерантности, понимания себя, культуры общения и жизненного самоопределения. Реализуется гуманитаризация, в первую очередь, в содержании обучения путем выделения гуманитарного аспекта во всех учебных предметах, путем введения новых гуманитарных предметов или увеличения числа часов на изучение существующих. Также гуманитаризация предполагает улучшение качества преподавания гуманитарных предметов для решения задачи духовно-нравственного развития детей. Так, например, обучение литературе может быть сведено к преподаванию литературоведения, которое лишь формирует научные знания о литературных произведениях, а может быть направленно на формирование собственной нравственной позиции школьников, воспитание чувствующего и сопереживающего читателя, способного наслаждаться красотой художественного слова.

Таким образом, гуманизация образования опирается на его демократизацию, обеспечивающую права и свободы всех субъектов образования, и предполагает изменения: в ценностно-целевых ориентирах (ценность человека и приоритет развития личности); в системе образования (обеспечение вариативности, многоуровневости, непрерывности); в его организации (дифференциация образования); в содержании, формах и методах педагогического процесса (гуманитаризация, индивидуализация, гуманность взаимоотношений). Безусловно, на пути гуманизации образования существует множество проблем, большинство из которых лежат в сознании людей, менталитете общества, установках по отношению к образованию, стереотипах восприятия ученика и т.п. Этот путь долг и нелегок, но, если образование должно обеспечивать гуманистическое развитие общества, иного пути, кроме как через человека, нет.

1.10. Информатизация образования

Широкое использование информационных технологий, вычислительной техники и современных средств коммуникаций во всех сферах деятельности, иными словами, информатизация общества – это сегодняшняя реальность, диктующая необходимость информатизации образования. Этот процесс должен опережать информатизацию других сфер общественной деятельности, так как именно в образовании закладываются социальные, психологические, общекультурные и профессиональные предпосылки информатизации всего общества.

Информатизация образования сопряжена с трудностями организационного, финансового и технического характера. Для внедрения идей информатизации необходимо не только обеспечить образовательные организации современной техникой, средствами связи, подключением к сети Интернет, но и качественными программными продуктами и образовательными ресурсами. Огромные возможности, предоставляемые современными вычислительными средствами, не всегда используются полностью, так как методические аспекты информационных технологий обучения не успевают за развитием технических средств. Проблему создания качественных обучающих программ можно решить только при условии развития научных исследований в этой области и организации подготовки специалистов по разработке таких программ. Кроме того, информатизация образования требует и повышения квалификации педагогов, что также сопряжено с определенными трудностями и не решается в короткий временной интервал.

Можно выделить четыре **направления информатизации образования**, различные по своим задачам, а также роли компьютера и информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе:

- подготовка нового поколения к жизни в современных информационных условиях (информационный мир, информационные технологии и вычислительная техника выступают как предмет изучения);
- разработка и внедрение информационных технологий обучения (компьютер – средство обучения, информационные технологии – средства создания, хранения и доставки образовательных ресурсов);
- педагогическое обоснование и развитие дистанционных форм образования (компьютер, Интернет, информационно-коммуникационные технологии – средства поддержки организационной формы);
- внедрение новых технологий в организацию и управление образовательными системами (информационно-коммуникационные технологии и вычислительная техника как средства хранения и обработки информации, связанной с системой образования, как средства связи и информационной поддержки процесса управления образованием).

Если целесообразность последнего направления информатизации образования в связи с интенсификацией труда управленцев, повышением эффективности процесса принятия ими решений достаточно очевидна, то развитие остальных направлений связано с необходимостью обоснования и определения конкретных задач, а также создания условий для их решения.

В современном информационном обществе значительный удельный вес занимают различные виды деятельности по хранению, передаче, обработке информации, ведущее место во всех отраслях производственной и научной деятельности принадлежит информационным технологиям. В этой связи повышается необходимость подготовки детей к жизни в новых

информационных условиях, которая не исчерпывается обучением навыкам работы с компьютером. Она должна способствовать:

- формированию системно-информационного представления о мире, пониманию сущности информационных процессов в технике, природе, обществе;
- развитию способности и готовности взаимодействия с вычислительной техникой, информационными системами и ресурсами;
- развитию мышления и овладению различными способами действий по поиску, систематизации и интерпретации информации.

В настоящее время говорят об информационной компетентности и даже об информационной культуре человека, формировать которые призвано образование. Такая компетентность создает условия для непрерывного образования, политехнической и профессиональной подготовки, повышает социальную мобильность человека.

Второе направление информатизации предполагает **использование компьютера как средства обучения**. Такое средство, обладая свойствами компенсаторности и инструментальности, способно облегчить, ускорить и повысить эффективность обучения (подробнее см. §4.7). Компьютер вместе с соответствующими периферийными устройствами, технологиями и программным обеспечением позволяет организовать самостоятельную работу учащихся с информационными образовательными ресурсами, электронными учебниками, автоматизированными обучающими системами, способствующими закреплению умений и выработке навыков. Использование мультимедийных средств, развивающих программ, имитационных игр позволяет делать материал более наглядным, процесс обучения более увлекательным. Диагностические системы контроля знаний и умений учащихся облегчают педагогическую деятельность.

Однако ряд особенностей работы с компьютерными обучающими программами накладывает **ограничения** на широкое их внедрение в педагогический процесс. Во-первых, компьютер как средство обучения не может обеспечить все разнообразие видов деятельности, позволяющих личности разносторонне развиваться. При работе с обучающими программами слабо развивается эмоциональная, речевая, графическая, письменная культура учащихся. Диалог с компьютером формализован (т.е. заменен моделью), а материал, как правило, подается в условной сжатой форме. Контроль знаний ограничен несколькими формами – тестами или программированными опросами. Во-вторых, программисты не могут учесть особенностей конкретной группы учащихся, и задач, стоящих перед ними на данном этапе обучения, поэтому здесь крайне важна роль учителя. В-третьих, работа с компьютером оказывает влияние на здоровье и психическое развитие ребенка, поэтому существуют жесткие ограничения времени работы с ним.

Третье направление информатизации – **дистанционное образование** – это специфическая форма получения образования, содержащая элементы очной, заочной форм и экстерната, основанная на применении современных информационных технологий с использованием компьютеров, телекоммуникационных сетей, средств мультимедиа. Эта форма образования предполагает пространственное разделение обучающихся и обучающихся, взаимодействие которых реализуется с использованием различных технических средств и информационно-коммуникационных технологий.

Дистанционное образование как форма, доступная людям, проживающим в значительном удалении от образовательной организации, возникло в связи с развитием техники и технологии в ответ на запросы практики такие, как создание мирового образовательного пространства, обеспечение непрерывности образования, предоставление возможности обучаться в любой образовательной организации без отрыва от производства или не выходя из дома, что значимо для людей с ограниченными возможностями. Существуют различные уровни организации дистанционного образования: от освоения полной профессиональной образовательной программы до использования в самообразовании отдельных образовательных и информационных Интернет-ресурсов. В дистанционной форме образования информация (текстовые, аудио-, видеоматериалы) распространяется с помощью образовательных порталов, сайтов, чатов и других возможностей сети Интернет, а также телевидения. Широко используются электронные учебники и справочники, видеолекции, автоматизированные обучающие системы.

Дистанционное образование позволяет более полно и широко удовлетворить образовательные потребности людей, а следовательно, эта форма отвечает тенденциям гуманизации образования. Однако здесь есть свои особенности. Несмотря на развитие таких современных Интернет-технологий дистанционного образования, как интерактивные дискуссии, он-лайн-общение, видеоконференции и других, факт разделения учителя и ученика и наличие посредника в их взаимодействии накладывает существенные ограничения на использование данной формы.

Во-первых, обучающийся во многом лишается «роскоши человеческого общения» с педагогом и сверстниками, лишается образца, которому он может подражать, лишается социального контекста, в котором лучше и быстрее обнаруживаются собственные успехи и неудачи¹. Следует учесть, что развитие личности происходит в процессе ее собственной деятельности через осмысление этой деятельности и себя в ней в диалогическом эмоциональном контакте с другим человеком. Поэтому образование должно включать в себя живую коммуникацию, порождающую эмоции, чувства, переживания.

¹ *Зинченко В.П.* Дистанционное образование: к постановке проблемы // Педагогика. 2000. №2. С. 23–31.

Во-вторых, постоянно находясь в виртуальном мире компьютера и информационных технологий, человек подвергается эффекту «виртуализации сознания», у него суживается диапазон воспринимаемой информации, что ослабляет его связь с внешним миром, затрудняет адаптацию в обществе реальных людей.

В-третьих, работая с компьютером, человек имеет дело не с предметами, а с разными формами их модельного отображения. Это ведет к искажению смысла предмета. Результатом может являться разрушение сознания и личности человека (подробнее см. проблему 5).

Итак, информатизация образования, **внедрение новых информационных технологий** – не самоцель, а лишь средство решения возникающих перед образованием проблем подготовки нового поколения к жизни в современных условиях, проблем индивидуализации и непрерывности обучения, интенсификации труда педагога, управленческого и вспомогательного персонала системы образования. И как любое средство, компьютер, Интернет должны использоваться только в соответствии с основными образовательными целями, а целесообразность и эффективность применения данного средства в той или иной сфере образования должны быть научно доказаны.

Проблема 1. Делает ли образование нас образованными?

С тех пор, когда образование было уделом немногих, считается, что образованный – это человек, получивший образование у учителя или в каком-либо образовательном учреждении. Однако в настоящее время отмечается отсутствие прямой связи между образованием и образованностью людей и сообществ. Наш житейский опыт также подсказывает, что далеко не каждого человека, закончившего школу или даже высшее учебное заведение и имеющего соответствующий документ, можно считать высокообразованным. Такие документы имеют многие, но образованы все по-разному.

Проблема. Так ли хорош опыт, получаемый в системе образования? Что такое образованный человек? Как становятся образованными? И какова роль образования в этом процессе?

Наиболее узкий взгляд на образованность рассматривает человека как носителя большого объема знаний, начитанного, «энциклопедичного». Традиционные для «репродуктивно-педагогической цивилизации» представления об основной функции образовательных учреждений – дать обучающемуся научные знания (§1.2) – постепенно сменяются на более широкую позицию. Академик А.М. Новиков указывает, что образование – это развитие жизненного опыта человека, а образованность в постиндустриальном обществе – это способность общаться, учиться, анализировать,

прогнозировать, проектировать, выбирать и творить¹. «Образоваться – значит понять других, себя, смысл жизни, свою ответственность перед жизнью, перед культурой»², – пишет философ В.М. Розин.

Вот как отвечает на вопрос об образованности академик В.А. Садовничий: «Я думаю, что само по себе обладание знаниями – это еще не есть образованность, и это не есть еще признак человека культурного. Потому что обладать знаниями – это, в общем, что-то знать, а быть образованным – это все-таки быть воспитанным. Воспитанным, конечно, на знаниях, но обязательно со своеобразной генетической памятью: что было в прошлом, и что вы можете сделать для будущего. Поэтому образованность – это целый комплекс. Он включает в себя высокую внутреннюю культуру, скромность, я так полагаю. Я бы даже сказал, образованность – это не только признак человека, который учился много. Иногда образованность – это признак просто талантливого человека, знающего свое ремесло, свое дело, и очень порядочного и культурного».

Не случайно народная мудрость гласит: «Образованность – это то, что остается в человеке, когда все выученное забудется». Образованный – это человек с развитыми общими способностями, человек, у которого сформированы картина мира и самосознание, нравственные принципы, ценностные ориентации и личностные качества, обеспечивающие цельность внутреннего мира и гармоничные отношения с миром внешним. Образование, в первую очередь, – это построение и развитие человеком собственного образа окружающего мира и образа своего «Я», понимание своего места, своей роли в этом мире, а поэтому центром образованности можно считать мировоззрение человека.

Мировоззрение – это система взглядов личности на себя и мир и обусловленных ею убеждений, идеалов, принципов, ценностных ориентаций и жизненной позиции. Мировоззренческий взгляд представляет собой определенную основанную на знании и уверенности в его истинности точку зрения на человека и сущность важнейших явлений природы и общества.

Важной функцией мировоззрения является его влияние на выбор и организацию деятельности познания и преобразования мира в соответствии с личными представлениями, убеждениями, отношениями человека к миру и самому себе. Кроме того, мировоззрение выполняет функцию ориентировки в самом себе, организации деятельности по «самосозиданию», осознанному построению своего внутреннего мира (идеалов, образа «Я»). Мировоззрение одновременно связано с различными подструктурами личности – со знаниями и умениями их применять к решению различных задач, с которыми человек сталкивается в своей жизни, с направленностью личности – с ее отношениями, мотивами, идеалами.

¹ Новиков А.М. Основания педагогики. М.: Изд-во «Эгвес», 2010.

² Розин В.М. Обучение, образование, культура // Вестник высшей школы. 1987. №2. С. 24.

Ученые подчеркивают, что мировоззрение носит субъективный характер и формируется в процессе внутренней деятельности по интериоризации (усвоению) представлений о мире, накопленных в опыте человечества и преломляющихся в жизни индивида. Мировоззрение не может быть определено только через науку, так как для человека наука слабо связана с бытием как таковым. И вообще само по себе знание не становится автоматически элементом мировоззрения, пока личность не выразит свое отношение к нему, не сделает его «своим». Чтобы включиться в систему мировоззрения, взгляды и представления должны обрести эмоциональную окраску и превратиться в прочное убеждение. Иначе говоря, **представления и взгляды становятся мировоззрением тогда, когда они связаны с жизненным опытом, образом жизни человека.**

Например, в школе ребенка учат справедливости, бережному отношению к младшим, а дома родители не только постоянно бранят и повышают голос, но и позволяют себе унижить ребенка, толкнуть, дать ему «затрещину». Очевидно, что в данном случае рациональные объяснения на тему «как нужно поступать с другими, младшими по возрасту» противоречат восприятию ребенком действий родителей и его эмоциональным переживаниям. Вероятно, в таком случае у ребенка сформируется убеждение в том, что если человек сильнее других, то он может обижать кого угодно, особенно зависящих от него людей. И сколько бы такому ребенку не рассказывали, что мир добр и справедлив, поверить в это он сможет, если убедится на собственном опыте, и только тогда это станет элементом его мировоззрения.

Итак, мировоззрение, являющееся центром образованности, формируется в процессе накопления интегрального опыта: знаниевого и практического, научного и житейского, рационального и эмоционального, опыта действий и отношений. Каковы возможности образовательных систем в формировании такого опыта? В табл. 3 приведена сравнительная характеристика процессов стихийного, житейского (в ходе социализации) и целенаправленного (в ходе образования) накопления опыта человеком.

Как видно из табл. 3, **традиционное образование существенно деформирует естественный процесс познания**, поскольку ребенок не всегда заинтересован в том знании, которое ему предлагает педагог, что обуславливает внешнюю мотивацию (он учится для того, чтобы получить положительную оценку, чтобы не ругали родители, потому что так принято). Получаемые знания не всегда выходят на уровень понимания, поскольку они достаточно абстрактны и зачастую не связаны с жизненным опытом ребенка, не окрашены личностным смыслом, не «прожиты», не используются в практике. Причинами такого положения дел являются, во-первых, опора не на опыт ребенка, не на его жизненные проблемы, а на научное знание, сконцентрированное в рациональных моделях разных аспектов

реальности и порождающее предметное структурирование содержания образования, во-вторых, массовый, групповой, единый характер образования, где формируемые знания и умения одинаковы для всех, определяются государством, школой, педагогом, и почти не зависят от самих учащихся (подробнее см. проблему 16). Различие естественного процесса познания реальности и искусственного в ходе образования приводит к тому, что большой объем, казалось бы, усвоенных школьником знаний, не «встраивается» в мировоззрение, не оказывает на него существенного влияния и потому «вымывается» со временем из опыта и не дает «прирост» образованности.

Таблица 3

Сравнительная характеристика процессов стихийного и целенаправленного накопления опыта человеком

Признаки сравнения	Стихийное накопление опыта	Традиционное образование
Характеристика процесса познания	Естественный, «вплетенный» в деятельность субъекта, направляемый жизненными задачами и познавательной мотивацией, включающий рациональные и эмоциональные аспекты (представления, образы, окрашенные эмоциями)	Искусственно организованный, управляемый извне, опирающийся на рациональные стороны познания, стимулируемый как познавательными, так и внешними по отношению к познанию мотивами (долгом, отметкой, поощрением)
Методы приобретения опыта	Путем проб и ошибок, выдвижения и проверки гипотез, самоопределения к явлениям действительности	Путем запоминания, освоения уже выработанного кем-то опыта
Длительность освоения опыта	Весьма длительный процесс	Относительно быстрый процесс, поскольку опыт дается в готовом виде
Интегральность приобретаемого опыта	Взаимосвязь, зачастую неразделимость знаний, умений, убеждений, впечатлений, переживаний, отношений к объектам (явлениям, деятельности, самому себе), собственных качеств, формирующихся и развивающихся в процессе деятельности и познания	Чаще всего разрозненность элементов опыта: знания без заинтересованного отношения к ним и умений их применять в жизни; представления без интенции следовать им в реальной деятельности; предметный, «знаниевый» опыт, зачастую не оказывающий влияния на мировоззрение личности

Признаки сравнения	Стихийное накопление опыта	Традиционное образование
Личностная значимость опыта	Высокая, поскольку связана с жизненными задачами, что обеспечивает личностную включенность в деятельность и в познание	Низкая, поскольку необходимость его приобретения не всегда осознается учащимся
Качества усвоенных знаний	Несистематизированные, разрозненные, но прочные, конкретные, связанные с определенными реальными объектами, предметами и ситуациями	Обобщенные, систематизированные, абстрактные, связанные с классами идеальных объектов и группами явлений
Практическая применимость полученных знаний и умений	Легко применимы в тех же (где и приобретались), типовых ситуациях; однако из-за частного характера трудно переносимы на другие ситуации	Требуют «разворачивания», «достраивания» в ходе использования в практической деятельности

В настоящее время учеными и практиками предлагается множество подходов, позволяющих формировать у ребенка более **целостный опыт**, в котором интегрированы жизненные задачи, эмоционально-ценностные отношения к объектам мира и самому себе, знания, умения действовать по образцу и творчески, а также опыт самоопределения, опыт быть личностью, предполагающий способность делать осознанный и ответственный выбор, понимая его последствия, ставить цели и направлять себя на их достижение (§4.3). Однако следует отметить, что формирование мировоззрения и развитие ребенка как субъекта познания происходит не только и не столько в специально организованных процессах, но и в самой жизненной практике, в процессах самостоятельной личностно значимой деятельности.

Известно, что лучшим учебником является сама жизнь. Например, если сравнить изучение географии на уроках и в процессе путешествий, то каждый знает, что во втором случае полученный опыт является более целостным, личностно значимым, а знания более прочными и действенными. Конечно, учитель может сформировать знания о какой-либо стране, столице, населении, особенностях ее географического положения, политического строя и экономики всего за несколько учебных часов, а для путешествия понадобится несколько дней. Но если человек побывал в изучаемой стране, в ее природных уголках, побродил по улицам столицы, посетил музеи, осмотрел достопримечательности, послушал экскурсовода, то его рацио-

нальные, фактические знания об этой стране обогащаются образами и эмоциями, полученными от восприятия культуры народа, истории страны, современного состояния природной и социальной среды, формируя более целостный опыт, мировоззренческие взгляды. Безусловно, в образовании можно предусмотреть комплексное изучение стран и народов (например, объединив темы из географии, истории, обществознания), но обеспечить эмоциональную насыщенность и личностную включенность в той же мере, как в реальной жизни, вряд ли удастся.

Вывод. Становление образованности предполагает получение знания и его «проживание» в жизненном опыте. Образование, являясь искусственной системой по передаче концентрированного, «свернутого», «рафинированного» опыта, обладает ограниченными возможностями в формировании мировоззрения, а следовательно, и образованности человека. Для того чтобы расширить эти возможности, необходимо в центр поместить субъективный опыт ребенка, обеспечить личностную включенность учащихся в учебно-познавательную деятельность, ее ориентацию на целостное решение жизненных проблем.

Проблема 2. Что такое качественное образование?

Несмотря на повышенное внимание к проблемам качества образования, сам термин не имеет однозначного и принятого педагогической общественностью толкования. Многие педагоги, оперируя словосочетанием «качество образования» и призывая к его повышению или отчитываясь об этом, имплицитно интерпретируют его как уровень знаний, умений и навыков, приобретенных обучаемым по завершению определенного этапа образования, и характеризуют качество относительным количеством учащихся, имеющих хорошие и отличные отметки. Очевидно, что с позиции как современной педагогической науки, так и образовательной практики, такой подход не может быть признан как оптимальный, ведь отметки отражают лишь предметные знания и умения и могут иметь субъективный характер. В других подходах в роли показателей, характеризующих качество образования, используются индикаторы ресурсной обеспеченности (численность учителей высшей квалификации, наличие компьютеров, учебной литературы и др.), но они дают представление о возможностях качественного обучения, не позволяя судить о том, в какой мере эти возможности реализуются.

Проблема. Что же такое качество образования? Как его можно оценить и от чего оно зависит? Какое образование – качественное?

В целях определения «координат» системной характеристики качества образования, необходимо обратиться к общенаучному уровню, где выделяется два основных подхода к пониманию качества: философский и функциональный. При философском подходе качество рассматривается

как внутренняя субстанциальная характеристика объекта и определяется всем тем, что объективно составляет относительно устойчивую, внутренне определенную сущность объекта. Во втором, функциональном толковании качество определяется как относительная категория и определяет полезность, ценность объектов, их пригодность к удовлетворению некоторых потребностей или к реализации определенных целей, т. е. адекватность требованиям, потребностям, нормам. По источнику требований выделяются производственный (соответствие нормам, стандартам) и социальный (соответствие запросам потребителей) аспекты. По широте анализа качество может определяться лишь как качество результатов либо как качество результатов, процесса и условий, в которых он происходит. Применим эту схему как основу дальнейшего анализа понятия качества относительно такого объекта, как образование.

Известно, что образование – это сфера гуманитарной практики, для которой безразлично, что происходит с «материалом», в какие условия и превращения он включается. Поэтому для нас одинаково важными будут являться и результативный, и процессуальный аспекты качества. Включение характеристик процесса в представления о качестве образования играет двойственную роль: оно необходимо, во-первых, с точки зрения его (процесса) самоценности, во-вторых, с точки зрения влияния на результат. Второй момент очевиден с позиции управления образованием: управление инерционными системами (системами с большим запаздыванием) по отклонению результата от задания менее эффективно, чем управление по переменным состояниям. Кроме того, если в образовании ставятся цели формирования отношений, поддержки самоопределения, личностного развития учащихся, то управление этим процессом, как правило, предполагает не столько воздействие, сколько создание определенных условий, обеспечивающих направленность процесса на конкретный результат. Сам же образовательный результат чаще всего проявляется не сразу, а по истечении длительного времени.

На основании функционального подхода **качество образования** в самом общем смысле можно определить как степень соответствия результатов и процесса образования требованиям государства, запросам потребителей, потребностям, возможностям и интересам непосредственных субъектов педагогического процесса. Очевидно, что такое широкое определение, включающее множество переменных, не позволяет использовать его в исследовательской и управленческой практиках. Поэтому его необходимо раскрыть через совокупность ряда аспектов таким образом, чтобы искомая степень соответствия определялась попарно между двумя элементами.

Вводя две ортогональных оси: «процесс–результат» и «нормативы – потребители», можно выделить **четыре аспекта качества общего образования**¹:

- **результативно-нормативный** – соответствие характеристик выпускников требованиям Федерального государственного образовательного стандарта;
- **процессуально-нормативный** – соответствие характеристик процесса образования нормам и требованиям;
- **результативно-потребительский** – соответствие характеристик выпускников запросам потребителей результатов образования;
- **процессуально-потребительский** – соответствие характеристик процесса образования потребностям, возможностям и интересам непосредственных субъектов педагогического процесса.

Эта классификация строится на введенных представлениях о качестве образования и том допущении, что характеристики процесса образования в процессуально-потребительском аспекте из всех коллективных и индивидуальных субъектов наиболее важны для непосредственных участников этого процесса – педагогов и учеников (включая родителей последних). С учетом этого допущения, совокупность всех аспектов полностью раскрывает категорию качества образования.

В первых двух аспектах качества, являющихся нормативными, параметры соответствия определяются соответствующими документами, в которых указаны стандарты, нормы, требования. В первом случае – это, как правило, параметры, характеризующие знания и умения учащихся, во втором – формальные параметры, характеризующие кадровое, учебно-методическое, материально-техническое обеспечение образовательного процесса, гигиеническое состояние среды, технологии обучения и другое.

Сегодня очевидно, что предметные знания и умения не должны являться основными и единственными показателями для оценки качества общего образования. Существуют различные попытки уйти от доминирования предметных знаний в образовании. Например, предлагается основное внимание уделять формированию мировоззрения учащихся или интеллектуальному воспитанию. Одним из наиболее перспективных для решения проблемы интеграции знаний и умений и повышения их действенности может быть признан компетентностный подход, который выдвигает на первое место не информированность ученика, а умения решать проблемы (§4.4). Уже делаются попытки создания и внедрения образовательных программ, основанных на компетентностном подходе, способов оценки метапредметных результатов. Однако следует признать, что на практике традиционный академический подход, ориентированный на знания и умения,

¹ Лызь Н.А., Радомская М.В. Единый государственный экзамен: опыт оценки образовательной инновации // Педагогика. 2007. №5. С. 32–42.

пока является основным, о чем свидетельствует, например, технология единого государственного экзамена.

Если, руководствуясь Законом «Об образовании в Российской Федерации», понимать образование как общую категорию, включающую воспитание и обучение, то следует отметить, что нормативные аспекты более относятся не столько к образованию в целом, сколько к одной из его составляющих – обучению. Не удаляясь в анализ причин такого положения дел, укажем лишь на то, что это подтверждает необходимость в целях полноты анализа рассматривать качество образования не только в нормативных, но и в других его аспектах.

Следует отметить, что рассматриваемые нормативные аспекты с точки зрения создания единого образовательного пространства в России, должны иметь инвариантное описание, а параметры их оценки регламентироваться на федеральном и региональном уровнях. Последующие два потребительских аспекта качества образования носят вариативный характер и должны регламентироваться, преимущественно, на уровне образовательной организации, что является условием удовлетворения потребностей и запросов разнообразных потребителей образовательных услуг и выпускников образовательных организаций.

Третий из выделенных аспектов качества образования – **результативно-потребительский** – отражает соответствие характеристик выпускников запросам потребителей результатов образования.

Очевидно, что такие запросы могут существенно различаться. Так, например, армии необходимы здоровые, физически зрелые юноши, высшим учебным заведениям – интеллектуально развитые, обладающие опытом самостоятельной работы и творческой деятельности студенты, работодателям – компетентные, ответственные, трудолюбивые, добросовестные молодые люди, обществу – нравственно воспитанные граждане, обладающие активной позицией и т.п. Свой взгляд на идеал человека есть и у педагогов, и у родителей учащихся, и у них самих. Однако личность не воспитывается по частям, поэтому все запросы необходимо интегрировать в некоторый целостный образ. Таким образом, основой для определения параметров соответствия, с помощью которых будет характеризоваться качество образования в этом аспекте, будут корректно сформулированные цели образовательной организации как образ выпускника. Корректность формулировки целей определяется степенью учета запросов потребителей образования и возможностей учащихся и образовательной организации (оптимальностью целей) и возможностью оценки соответствия результата цели (операционностью целей).

К параметрам, характеризующим результативно-потребительский аспект качества общего образования, могут быть отнесены:

- личностные качества учащихся;

- развитость психических процессов (познавательных, моторных, эмоционально-волевых);
- отраслевые культуры (нравственная, интеллектуальная, гражданская, трудовая, эстетическая, физическая, экономическая и пр.) в их субъективно-личностном аспекте;
- состояние здоровья учащихся;
- характеристики выпускника как личности, субъекта образования и жизнедеятельности в целом (высокая мотивация достижения жизненного успеха, способность к самообразованию, выбору профессии, самореализации в легитимной деятельности и пр.).

Например, профессор В.С. Лазарев выделяет общие результаты, которые должны быть достигнуты на выходе школьного образования¹:

– сформирована на уровне понимания картина мира (физического, органического, социального, духовного), в котором предстоит действовать выпускнику школы;

– сформирована система ценностных ориентиров, в центре которой находятся ценности личностного саморазвития и самореализации;

– сформирован образ себя (образ Я); построен реалистичный жизненный план на перспективу и произошло обоснованное самоопределение в отношении различных сфер и видов деятельности;

– сформированы обобщенные ориентировочные основы реализации основных функций субъекта деятельности (метазнание): постановки задач, анализа ситуации, прогнозирования, проектирования, планирования, самоорганизации, контроля и оценки (измерения), коммуникации, рефлексии, выработки решений проблем;

– сформирована учебная деятельность (потребность и умение самостоятельно учиться).

Четвертый – процессуально-потребительский – аспект качества образования отражает соответствие процесса образования потребностям, возможностям и интересам непосредственных субъектов педагогического процесса. Многие педагоги-гуманисты (А.С. Макаренко, Я. Корчак, Ш.А. Амонашвили и др.) указывали на то, что ребенок не только готовится к жизни в образовательном учреждении, а живет в это время своей жизнью, и жизнь эта должна быть комфортной, достойной, продуктивной. Современными психологами подчеркивается важнейшая роль для развития ребенка социокультурного контекста, среды обучения и воспитания в ее эстетических, коммуникативных, эмоциональных и других аспектах (подробнее см. §3.6). Поэтому соответствующие параметры будут выступать важнейшими характеристиками качества образования. Они определяются, во-первых, исходя из того, чтобы обеспечить комфортную среду

¹ Лазарев В.С. Управление инновациями в школе: Учеб. пособие. М.: Центр педагогического образования, 2008.

всем участникам процесса образования, во-вторых, исходя из того, что такая среда должна способствовать получению искомых результатов. Какие конкретно параметры будут анализироваться, зависит от возможностей и потребностей учащихся, принятой миссии школы, профессиональной позиции педагогов.

Известный педагог, доктор психологических наук, создатель системы гуманного воспитания Ш.А. Амонашвили указывает следующие **важнейшие характеристики педагогического процесса**. «Я бы измерял педагогический процесс мерками, которые отвечают – с предельной достоверностью и объективностью – на следующие четыре вопроса:

– насколько этот педагогический процесс на каждой ступеньке, в каждую минуту охватывает ребенка в целом, со всей его жизнью, и насколько делается для него смыслом жизни;

– какую человеческую культуру, в каком объеме, с какой глубиной и с какой страстью присваивает и впитывает в себя ребенок в этом процессе;

– какие у него складываются отношения с человеческой культурой, людьми, жизнью;

– насколько педагогический процесс ведет ребенка к обретению своей истинной Природы и утверждению в обществе.

Говоря иначе, с помощью этих параметров я хочу измерить неизмеримое: как в педагогическом процессе проходит процесс становления личности во взрослеющем человеке»¹.

С позиции гуманистических взглядов на человека параметры, относящиеся к процессуально-потребительскому аспекту качества образования, должны характеризовать образовательный процесс с точки зрения личностной значимости, благополучия его субъектов, их возможности реализовать себя в нем. Обращаясь к гуманистической психологии и концепциям личностно ориентированного образования, можно назвать следующие необходимые **параметры процессуально-потребительского аспекта качества общего образования**:

- психологический климат, эмоциональный фон общения и взаимодействия субъектов образования;

- «ценностная атмосфера» как поставщик для личности социокультурных норм, идеалов, образцов личностного саморазвития и пр.;

- образовательные технологии с точки зрения их возможностей для здоровьесбережения, личностного проявления и самореализации учащихся, учета индивидуальных особенностей и возможностей учеников;

- компетентность педагогов, причем характеризующаяся не столько формальными квалификационными показателями, как в процессуально-нормативном аспекте, а компетентность как наличие гуманистически ори-

¹ Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский дом «Шалвы Амонашвили», 1995. С. 162–163.

ентированной профессиональной позиции, способности к самореализации в профессиональной деятельности, владение искусством уважения, понимания, помощи, поддержки, искусством быть собой (по С.Л. Братченко);

- удовлетворенность учащихся, их родителей и педагогов процессом и результатами образования, или как отдаленный интегральный параметр – престиж школы в социуме (по М.М. Поташнику).

Таким образом, дифференцированные представления о качестве общего образования в единстве четырех аспектов позволяют увидеть множество факторов, оказывающих на него влияние: характеристики педагогической деятельности и образовательной среды в образовательной организации, ее учебно-материальная база, научно-методическое, организационно-управленческое, финансово-экономическое, техническое и кадровое обеспечение.

В широкомасштабном исследовании, охватившем десятки стран, было показано, что высокоэффективные школьные системы, разительно отличаясь друг от друга по структуре и содержанию обучения, сосредоточивали внимание на **повышении качества работы учителя**, поскольку именно этот фактор оказывает прямое влияние на образовательный уровень учеников¹. В своем стремлении повысить качество образования эти передовые школьные системы твердо придерживались трех принципов:

- привлекать в преподаватели подходящих людей (качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей);

- превращать этих людей в эффективных педагогов (единственный способ улучшить результаты учащихся состоит в том, чтобы улучшить качество преподавания);

- создавать систему и обеспечивать адресную поддержку таким образом, чтобы каждый ребенок мог иметь доступ к высококвалифицированному преподаванию (единственный способ достичь высочайшего уровня результативности системы – поднять уровень каждого ученика).

Вывод. Качество образования отражает степень соответствия результатов и процесса образования требованиям государства, запросам потребителей (учащихся, их родителей, работодателей и пр.), возможностям, потребностям и интересам обучающихся. Качественное образование предполагает комфортную психологическую «атмосферу», личностно-развивающую образовательную среду, гуманный характер взаимоотношений, достаточное ресурсное обеспечение, которое способствует получению ожидаемых результатов в достижении выпускниками требований, предусмотренных федеральным государственным образовательным стандартом, а также необходимого с точки зрения обучающихся и других за-

¹ Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильного высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира: Пер. с англ. // Вопросы образования. 2008. №3.

интересованных лиц (родителей, работодателей, профессионального образования) уровня интеллектуального, нравственного, социального, личностного развития выпускника. Особую роль в достижении высокого качества образования играет профессионализм педагогов.

Проблема 3. Может ли образование быть сферой услуг?

Рассматривая будущее образование как часть социально-экономического пространства страны, его иногда представляют как разветвленную сферу доступных и качественных социальных услуг. В такой системе человека, получающего образование, его родителей и работодателей считают потребителями (заказчиками) образовательных услуг, а отношения между ними и образовательной организацией регулируются соответствующим договором.

Наши стереотипы говорят о том, что если кто-то оказывает нам услуги (почтовые, транспортные, услуги связи и др.), то именно он выполняет необходимые действия, несет за это ответственность, обеспечивает качество, а наша задача как потребителей – выбрать необходимую услугу и оплатить ее предоставление. В образовании далеко не все так просто. Ни в одной другой сфере невозможен случай, когда человек, обращаясь к сфере услуг, избегает получения услуги или даже готов платить за то, чтобы ему ее не оказывали. А в образовании возможен. Почему? Потому что, во-первых, «получить» образовательную услугу не менее сложно, чем ее оказать, во-вторых, отказываясь от самой услуги, потребитель рассчитывает получить нечто другое, более ценное для него, в данном случае – документальное подтверждение образовательного уровня. Но если покупателю холодильника важнее будет паспорт на него, а не основные функции данного устройства, то рыночные механизмы приведут к тому, что будут совершенствоваться паспорта, а не холодильники. Конечно, такая ситуация в обычных сферах услуг невозможна, поскольку потребитель знает суть и оценивает товары и услуги в соответствии с их прямым назначением, но в образовании подмена ценности приобретаемого опыта ценностью отметки или документа не является редкостью. Таким образом, в образовательных системах ориентация на запросы потребителя может как повышать, так и снижать качество образования.

Проблема. Можно ли в таком случае считать образование сферой услуг? Нужно ли развивать его в этом качестве? Если да, то при каких условиях?

Рассмотрим данную проблему на примере высшего образования и начнем с необходимости нового статуса образования. Не обусловлено ли смещение фокуса рассмотрения образования, как общественного блага к его представлению, как сферы социальных услуг нежеланием государства регулировать и обеспечивать эту сферу, отдав на откуп рыночной эконо-

мике с ее механизмами свободы и конкуренции? Вероятно, это не так. Вместе со значительной либеризацией высшего образования, государство сохраняет достаточно сильные позиции в контроле и управлении им, не снимая свои обязательства по финансированию образования, но развивая новые механизмы и актуализируя дополнительные источники инвестиций в эту сферу.

Основными предпосылками развития образования как сферы услуг являются не столько экономические, сколько социальные тенденции. В современном динамичном мире, когда получение и обновление знаний включено во все производственные и общественные процессы, залогом общественного прогресса и успешной карьеры человека становится непрерывное образование в течение жизни. Для этого системой образования должно быть предусмотрено удовлетворение разнообразных образовательных потребностей, индивидуализация образовательных траекторий, когда «большую часть набора образовательных услуг формирует уже не педагог/государство по отношению к незрелому/пассивному обучаемому, а самостоятельный человек для себя самого»¹. С этим связаны новые требования к образованию, предполагающие резкое увеличение выбора, формирование открытого рынка образовательных программ и модулей вместо заранее установленного стандарта. В привлечении рыночных механизмов и ориентации на потребителя государство видит особые возможности для реализации образовательной политики и осуществления требуемых преобразований в системе образования. Поэтому одним из принципов образовательной политики установлено сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования.

Одной из особенностей сферы образовательных услуг является специфическая и очень существенная роль непосредственных потребителей – учащихся, студентов, слушателей. Насколько готовы абитуриенты быть сознательными и ответственными потребителями услуг профессионального образования? Приведем несколько примеров.

В 2009 г. введение единого государственного экзамена (ЕГЭ) не только как обязательного способа оценки результатов среднего образования, но и как основного инструмента конкурсного отбора абитуриентов позволило существенно повысить их возможности в плане поступления в вуз. Предоставленное абитуриентам право подавать документы одновременно в любое число вузов привело к «валу» заявлений, существенно затруднившее, а в некоторых случаях и парализовавшее работу приемных комиссий. При этом большинство абитуриентов подавали не 2–3 заявления, что свидетельствовало бы об обдуманности выбора и целенаправленности, а

¹ Кузьминов Я.И., Реморенко И.М., Рудник Б.Л., Фрумин И.Д., Якобсон Л.И., Волков А.Е. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики // Вопросы образования. 2008. №1. С. 39.

значительно больше. Некоторые из них не могли даже вспомнить, в какие вузы они отправляли копии документов и какие специальности указывали в заявлении. Таким образом, предоставленная системой образования дополнительная возможность для реализации собственной образовательной траектории была использована многими абитуриентами для того, чтобы фактически отказаться от выбора. Т.е. у многих абитуриентов стратегия «лишь бы поступить в вуз» преобладает над стратегией «добиться поставленных целей».

Известно, что в России одна из самых высоких в мире доля людей, получающих второе и даже третье высшее образование. Это кажется позитивным фактом, демонстрирующим ценность образования для россиян, а также потребности рынка труда в многопрофильных специалистах. Но если учесть, что по уровню участия населения в непрерывном образовании Россия далеко позади большинства европейских стран (находится на 25-м месте из 30 обследованных стран) и доля работающих не по специальности, полученной в учебном заведении, составляет 43 %¹, то, вероятно, нужно искать и другое объяснение. На наш взгляд, необходимость второго высшего образования может быть также обусловлена тем, что первое профессиональное образование человек получает недостаточно самоопределившись. Об этом свидетельствуют и социологические данные: только до половины студентов связывают свою работу с той специальностью, которую получают в учебном заведении. Для значительной части студентов (около 35 %) планы не столь однозначны: они весьма склонны допустить, что будут работать не по полученной специальности. Примерно 10–15 % студентов практически уверены в том, что у них будет другая работа². Но если многие выпускники школы подходят к выбору дальнейшей образовательной траектории без осмысления того, что «хочу», «могу» и «требуется», т.е. без самоопределения в отношении своего дальнейшего образования, то насколько они способны делать осознанный выбор и реализовать собственную образовательную траекторию?

Вовсе не на такой образ студента ориентирована выстраиваемая в России система высшего профессионального образования, предполагающая вариативность, ориентацию на интересы потребителей, предоставление обучающимся существенных свобод и возможностей для выбора и реализации собственной образовательной траектории. Большинство абитуриентов не готовы к этому, и включение их в такую систему даст совершенно иные результаты. В крайних вариантах свобода, предоставляемая вузом, превратится не в «свободу для», а в «свободу от», выбор будет

¹ Железов Б.В., Кудюкин П.М., Шувалова О.Р. Эффективность системы образования: взгляд потребителя образовательных услуг // Вопросы образования. 2009. №2. С. 187–210.

² Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? Доклад Общественной палаты Российской Федерации (2007) // Вопросы образования. 2007. №4. С. 26.

случайным или ситуативным, учебная деятельность – неритмичной и неэффективной и, соответственно, качество образования – недопустимо низким.

Таким образом, для того чтобы образование могло выполнять функции сферы услуг, необходим компетентный их потребитель. Под **компетентным потребителем образовательных услуг** будем понимать субъекта, у которого на основе понимания жизненных целей, образовательной реальности и себя в ней, сформированы ценностное отношение к образованию, способность и готовность выбирать собственную образовательную траекторию, ставить и реализовать цели собственной образовательной деятельности, решать проблемы и противоречия, возникающие в ней.

Такая компетентность (назовем ее образовательной) формируется и развивается в течение всей жизни человека под влиянием стихийно сложившихся условий и в целенаправленно организованных процессах, переходя от своих предпосылок и первичных форм (осведомленности и умелости) к наивысшему уровню – самообразовательной компетентности. Следует отметить, что, как и любые другие виды, образовательная компетентность имеет личностную основу и формируется в русле жизненных ценностей человека, в тесной взаимосвязи с его способностями ставить перспективные цели, проявлять инициативу, брать на себя ответственность, управлять своей деятельностью, включаться в субъективно значимые действия и т.п. Особое значение имеет сформированная на уровне понимания картина мира, себя и своего места в нем, целостные представления об образовательной реальности, понимание значения образования для общества и его личностного смысла, ценностное отношение к образованию, нацеленность на овладение профессией и личностное развитие (подробнее см. проблему 20). Эти качества характеризуют подлинного **субъекта образования** – человека как активную и ответственную инстанцию, способную управлять собственным образованием.

Студенты, являющиеся субъектами образования, критично и осмысленно (в сопоставлении с имеющимся опытом и перспективными целями) воспринимают учебный материал, проявляют познавательную инициативу, активно участвуют в занятиях, ищут способы интенсификации и рациональной организации учебной деятельности, с интересом берутся за учебные проекты, стараются максимально проявить в их выполнении свой творческий потенциал, включаются в научную деятельность. Предоставляемые вузом свободы (например, посещения занятий) и возможности выбора (учебных дисциплин, направлений специализации или дополнительной подготовки) ответственно используются ими для собственного развития. С психологических позиций такие характеристики объясняются высокой мотивацией учебной деятельности, основанной на познавательных мотивах, мотивах личностного и профессионального развития, а также осознанном и удачном (с точки зрения соответствия собственным интересам, особенностям) профессиональном выборе. В учебной деятельности такие

студенты и реализуют свой интеллектуальный, творческий, личностный потенциал, и развивают его. Эта деятельность для них ценна, интересна, увлекательна как сама по себе, так и с точки зрения внутренней необходимости саморазвития, овладения избранной профессией.

Вывод. В свете современных тенденций развития образования, позиционирование его не только как общественного блага, но и как сферы услуг, где имеет место договорное регулирование отношений, открывает новые возможности для удовлетворения разнообразных потребностей обучающихся, организации непрерывности образования и индивидуализации образовательных траекторий. Однако эти возможности реализуются только в том случае, если потребитель образовательных услуг обладает необходимым уровнем образовательной компетентности, является субъектом образования, осознанно выбирающим и ответственно реализующим собственную образовательную траекторию.

Проблема 4. Как влияет школа на здоровье детей?

Для многих людей совершенно очевидно, что качество образования определяется не только усвоенными знаниями и умениями, но и тем, каковы физические и психические ресурсы, затраченные на приобретение этих знаний. Вопросы здоровья российское педагогическое сообщество поднимает с 1904 г., когда вышел Указ «Каким должно быть образование, чтобы не навредить здоровью школьника». Состояние здоровья детей в России, начиная с прошлого века и по сегодняшний день, вызывает огромную тревогу. Закон «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. В соответствии с ним ответственность за жизнь и здоровье обучающихся в процессе обучения несет образовательная организация.

Однако медицинская статистика показывает, что **за время учебы здоровье школьников ухудшается в 4–5 раз**. В структуре заболеваемости детей младшего школьного возраста серьезное место занимают нервно-психические дисфункции (38 %), нарушение осанки (37 %) и близорукость (30 %), т.е. так называемые школьные формы патологии. За время дальнейшего обучения 70 % функциональных расстройств, сформировавшихся в начальных классах, к моменту окончания школы перерастают в стойкую хронику: в 4–5 раз возрастает заболеваемость органов зрения, в 3 раза – органов пищеварения и опорно-двигательного аппарата. Серьезное беспокойство вызывает увеличение нервно-психических расстройств (в 2 раза), а также заболеваний сердечно-сосудистой системы (более чем в 2 раза). Только 10 % школьников старшей школы относятся к числу здоровых, 50 % имеют хронические заболевания и 40 % относятся к группе риска. При этом большая часть болезней является следствием образа жизни.

ни и напрямую связывается с отсутствием здоровьесберегающей школьной среды.

Проблема. В чем же причины такого положения дел? Какие факторы школьной среды оказывают негативное влияние на здоровье ребенка? Как сделать образование здоровьесберегающим?

Известно, что болезнь – явление многофакторное. Здесь оказывают влияние и генетические факторы, и экологическая среда, и эпидемиологическая ситуация. Но основные причины медицина связывает с образом жизни человека: питанием, двигательной активностью, санитарно-гигиенической культурой, вредными привычками. Поэтому в настоящее время особое внимание уделяется таким **факторам школьной среды**, как горячее питание, влажная уборка, проветривание, сменная обувь, утренняя гимнастика, уроки на воздухе, подвижные перемены, удобное расписание, посильные домашние задания, медицинский контроль за здоровьем школьников.

Одним из факторов, негативно влияющих на здоровье школьников, является **снижение двигательной активности**. Это связано со следующими обстоятельствами¹.

Во-первых, в школах нарушается максимально допустимая нагрузка для учащихся. Например, в соответствии с нормативными требованиями, первоклассникам запрещается давать домашние задания. Однако из анкетных данных следует, что 85 % детей делают ежедневно уроки в среднем по 37 минут, а 30 % тратят на выполнение домашних заданий более 1 часа. Более того, даже в выходные дни учащиеся 1 класса занимаются домашними заданиями. Рабочая неделя у старшеклассников – в среднем 50,5 часов, тогда как продолжительность рабочей недели у взрослого человека составляет 41 час.

Во-вторых, в школе преобладают так называемые «сидячие» занятия: в учебном плане недостаточно предметов, связанных с движениями, со сменной формы организации урока (целевые прогулки, экскурсии, игры, труд и др.). Большинство детей ведут «сидячий образ жизни»: в школе они все время проводят за партами, а дома – перед телевизором и компьютером.

В-третьих, отмечается неправильная организация процесса обучения: это касается и технологии формирования отдельных умений (безотрывное письмо, форсированное обучение чтению и письму), и организации урока (отсутствие смены видов деятельности, малая наглядность и пр.).

Безусловно, управление гигиеническими факторами школьной среды, организация питания и физической активности, повышение медицинского контроля за здоровьем школьников являются необходимыми способами профилактики заболеваемости. Кроме этого, важен учет психофизиологи-

¹ Материалы круглого стола на тему «Современная школа и здоровье детей». М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002.

ческих особенностей детей: их роста и телосложения при проектировании школьной мебели и ее расстановки в классе; возможностей произвольного внимания при определении длительности уроков или одного вида деятельности в нем и пр.

Однако посмотрим на проблему шире. Ведь достаточно часто **соматическое нездоровье определяется психологическими факторами**. Нередко в школе, особенно в выпускных классах, проявляется потребительское отношение педагогов (и даже родителей) к здоровью обучающихся – его приносят в жертву учебным достижениям. **Школьные перегрузки** – одна из причин и нервно-психических нарушений, и повышенной подверженности детей вирусным инфекциям. Перегрузка возникает при несоответствии объема, содержания, трудности учебной деятельности временным условиям и психологическим возможностям ребенка. Многие педагоги в связи с этим предлагают пересмотреть содержание образования, соотнести его с психологическими возможностями детей, оценить, какое содержание знаний неактуально для школьников данного возраста. Однако перегрузка возникает как в условиях завышенных учебных требований, так и в том случае, если учебная деятельность лежит вне интересов и мотивов ребенка.

«Врачи не раз отмечали распространение детской нервозности и связанных с ней осложнений, – пишет Ш.А. Амонашвили. – Однако они это приписывают в основном перегрузке учеников уроками и учебными заданиями и потому выдвигают требования о сокращении количества уроков на каждый день, о введении ежедневных уроков физкультуры, игр на чистом воздухе, об упрощении программ и учебников, об улучшении условий учебной работы в классе и т.п. Эти требования заслуживают того, чтобы отнестись к ним крайне внимательно и ответственно. Но давайте разберемся глубже. Ребенок может заболеть не только от того, что он перегружен – приходится каждый день работать по 6-8 часов над решением разных учебных задач, заучиванием текстов, но и от того, что постоянно **переживает принуждение в педагогическом процессе**. В домашних заданиях, в выполнении которых он не видит жизненного смысла, над ним довлеет опять-таки чувство принуждения. Дети «отбывают» обучение и в школе, и дома. Чувство принуждения есть, по моему убеждению, главная болезнь, источником которой является авторитарный педагогический процесс. На фоне этой болезни могут возникнуть и нервозность, и «недостаточность» познавательной активности. Симптомы этих болезней трудно установить, а результаты порой переходят в неизлечимые дурные черты характера, порой же имеют трагический исход. Всем этим психологическим отклонениям сопутствуют отклонения и в физическом здоровье ребенка»¹.

¹ *Амонашвили Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. С. 200–201.

Снижение мотивации учения – серьезный психологический фактор риска, влияющий на здоровье ребенка. На желании многих детей учиться в школе отрицательно сказывается существующая практика подготовки к школе. Они уже настолько перегружены информацией и утомлены дошкольной учебной работой, что не хотят идти в школу. Известно, что из тех детей, которые прошли «жесткую» подготовку к школе в различного рода подготовительных группах, 80 % не испытывают радости от того, что станут первоклассниками. На вопрос «Хочешь ли ты учиться?» они отвечают: «Нет, хочу играть, гулять, разговаривать; петь люблю, плясать, а в школе нужно сидеть, молчать, делать не то, что хочешь...»¹.

Когда учебная деятельность опирается не на естественные потребности ребенка (стремление познавать мир, быть взрослым, проявлять свою личность, переживать успех и гордость собой, быть значимым для других), а на должностное и внешние мотивы (отметки, наказания, поощрения), не происходит полного включения в деятельность, реализации в ней собственных смыслов, личностного и творческого потенциала, а значит, целостного развития ребенка. Учение «вне интереса» – это исключение из духовной жизни ребенка высоких смыслов жизни, врожденного познавательного механизма, игнорирование эмоциональной и мотивационной сфер, а также «систематическое пребывание ребенка в состоянии духовно-психической невыносимости тягучести течения времени»².

К одному из важнейших психологических факторов риска также можно отнести **стрессовый характер педагогических воздействий**, порождаемых оценочной дисциплинарной системой, а также властные, авторитарные взаимоотношения учителя с учеником, предполагающие доминирование педагога, диктат, акцентирование внимания на ошибках и недостатках, требованиях и замечаниях. Эмоционально-отвергающий, унижающий ребенка стиль педагогического взаимодействия в начальной школе помимо постоянных переживаний ребенка ведет к снижению учебной мотивации, нежеланию ходить в школу, неприятию себя. Следствием становится нарушение формирования базового доверия к миру, личностные и эмоциональные нарушения, приводящие к заболеваниям психосоматического происхождения. В средней школе, особенно в период подросткового кризиса, у одних детей авторитаризм педагогов может вызывать протесты, бунтарство, отклоняющиеся формы поведения, у других (послушных) учеников он может порождать конформные (соглашательские, подчиняющиеся) стили поведения, способствовать формированию синдрома «выученной беспомощности». Все это влечет за собой психоло-

¹ Материалы круглого стола на тему «Современная школа и здоровье детей». М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002.

² Базарный В.Ф. Школа нездоровья // Информационный сборник «Безопасность». 1997. №7–9. С. 79.

гический дискомфорт ребенка, внутриличностные конфликты, неадекватную самооценку, что в дальнейшем является источником психосоматических заболеваний.

Здесь нужно понимать, что здоровье – это не просто отсутствие болезней. Всемирная организация здравоохранения определяет его как **состояние полного физического, душевного и социального благополучия**. А ведь ощущение благополучия зависит не только от биологических функций организма, но и от субъективного мира личности: доверия к себе и другим, чувства принадлежности, социальной поддержки. Кроме того, здоровье имеет уровневый характер: помимо физического и психического здоровья, характеризующих организм и психику человека с точки зрения нормального функционирования человека как биологического вида, выделяют психологическое и духовно-нравственное здоровье¹. Так, психологическое здоровье традиционно рассматривается как совокупность характеристик, являющихся предпосылками стрессоустойчивости, социальной адаптации, успешной самореализации. В его основе – внутренняя гармония, целостность личности. Суть духовно-нравственного здоровья – в соответствии индивидуальной траектории развития человека высшему предназначению, нравственным ценностям. Два последних, более высоких уровня, «надстраиваясь» над предыдущими, используют их в качестве своей основы и, в свою очередь, оказывают влияние на физическое и психическое здоровье, обогащая (или снижая) их потенциал. Так, известно, что человек, уверенный в себе, имеющий осознанные жизненные цели, увлеченный своим делом, более устойчив перед стрессами, менее подвержен вирусным инфекциям и другим заболеваниям.

С позиции профессора Г.К. Зайцева, систему образования можно считать здоровьесберегающей в том случае, если она на каждом этапе созревания обеспечивает **реализацию базовых потребностей человека**, что создает условия для наиболее полного развития его способностей, познания собственной уникальности, безошибочного самоопределения в жизни и произвольного формирования в процессе самоактуализации основных компонентов здоровья².

Доктор медицинских наук, академик В.Ф. Базарный, много лет изучавший учебный процесс с точки зрения здоровья детей, делает вывод о том, что этот процесс, имея формально-рассудочную, вербальную основу, не способствует здоровью, поскольку строится³: 1) на условно сигнальных,

¹ Лызь А.Е., Лызь Н.А. Здоровье в контексте современных научных представлений о человеке // Известия ТРТУ. 2005. №7. С. 105–110.

² Зайцев Г.К. Школьная валеология: Педагогические основы обеспечения здоровья учащихся и учителей. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. 160 с.

³ Базарный В.Ф. Школа нездоровья // Информационный сборник «Безопасность». 1997. №7–9. С. 77–81.

формально-логических принципах, отрешающих и отчуждающих мир чувств детей от животворного реализма; 2) на инструктивно-принудительных принципах, подавляющих и закрепощающих волю и творческую инициативу детей и формирующих изначальное рабство в духе; 3) в условиях отрешенного от жизни замкнутого сенсорно обедненного кабинетного пространства; 4) на расчленяющем целостный план сознания узкоспециализированном предметном «урокодательстве»; 5) на основе глубокого чувственного и психомоторного подавления, закрепощения, вытекающего из «сидяче-слушающего» положения, жизни «в уме» и по книгам.

«Из базового учебного плана, – пишет В.Ф. Базарный, – фактически исключено все то, что возвысило нас в эволюции и сделало цельной нравственной, творческой и физически зрелой личностью: художественное и конструктивное рукотворчество. Исключена основа раскрепощения духовных потенциалов личности – технология чувственного восприятия и осознания мира, технология универсальной, одухотворенной в чувствах дидактики – технология искусства»¹. Такая школа ориентирована против природы ребенка, против свободного развития личности, целостности ее сознания, а значит, против физического, психического, психологического, духовно-нравственного здоровья.

Таким образом, рассматривая школу не просто как среду, которая не способствует возникновению заболеваний, а как здоровьеукрепляющую среду, необходимо ориентироваться на то, насколько она соответствует природе ребенка, способствует удовлетворению его потребностей, обеспечивает психологическую комфортность и возможность для самореализации. Учитывая, что сам человек, его образ жизни и мировоззрение существенным образом влияют на здоровье, школа также должна решать задачу формирования культуры здоровья, помощи учащимся в осознании собственного здоровья как ценности, в освоении ими способов его обеспечения.

Вывод. При ориентации образования на здоровье ребенка необходимо не только обеспечить выполнение в образовательной организации санитарно-гигиенических и психофизиологических требований, учитывающих состояние предметно-пространственной среды, нагрузку учащихся, организацию питания, режима труда и отдыха, физической активности, наличие медицинского контроля за здоровьем школьников, но и создать в образовательной организации педагогические и социально-психологические условия, соответствующие естественной природе человека (гуманные, нравственные взаимоотношения, разнообразная личностно значимая деятельность), способствующие удовлетворению детьми социальных и духовных потребностей, их личностному развитию и самореализации.

¹ Там же. С. 78.

Проблема 5. Какие риски влечет информатизация образования?

Появившиеся в последние десятилетия информационные технологии, компьютерная техника и средства коммуникации изменили мир. Что происходит с человеком в новом технологическом мире? Каковы факторы, механизмы и особенности развития человека в новой информационной среде, методы и средства его эффективного обучения и воспитания? Как использовать появляющиеся новшества во благо развитию человека, а не во вред? Эти вопросы с различных позиций рассматриваются философами, психологами, социологами, педагогами. Последние концентрируют свое внимание на проблемах формирования информационной компетентности обучающихся, их подготовки к жизни в современном информационном мире; реализации идей непрерывного образования, создания дистанционных систем обучения; определения оптимальных способов включения компьютерной техники и информационных технологий в образовательный процесс; разработки учебных ресурсов, способствующих повышению эффективности обучения на основе информационных технологий.

Внедрение компьютерной техники, новых информационных и коммуникационных технологий в образовательную среду можно рассматривать как необходимый и закономерный шаг в процессе общественного развития. Однако растущая технизация и информатизация всех сфер жизнедеятельности человека наряду с предоставлением больших возможностей, появлением многообразных средств связи и ростом качества жизни усиливает процессы отчуждения, равнодушия, унификации людей. А для образования человека необходимо прямо противоположное: единение, заинтересованность, понимание индивидуальности.

Проблема. Может ли компьютер заменить педагога? К чему ведет информатизация образования? Что изменяется в образовательной среде, активно использующей компьютерную технику и информационные технологии? Какие педагогические риски это порождает?

Как указывалось выше, за последнее десятилетие среда социализации молодого поколения существенно изменилась как в своих общих информационных и предметно-пространственных аспектах, так и в части целенаправленно создаваемого в образовательных организациях педагогического процесса. Наряду с имманентно присущими любой педагогической деятельности потенциальными рисками, изменения в образовательной среде могут порождать дополнительные риски. Под риском в широком смысле понимается возможность появления обстоятельств, обуславливающих неуверенность или невозможность получения ожидаемых результатов в процессе достижения поставленной цели. Предпримем попытку обратиться к информатизации образования с точки зрения порождаемых

ею педагогических рисков¹. Для этого рассмотрим понятие **технизированной образовательной среды**.

Необходимость введения данного понятия обусловлена стремлением адекватно описать новые аспекты педагогической реальности. Известно, что средство, включенное в ту или иную деятельность, может оказывать на нее существенное влияние, если оно замещает какие-либо функции и проявляет свои специфические, присущие только ему свойства. Применение информационных технологий и компьютерной техники в обучении предполагает перенос на них ряда традиционных функций педагога, а также использование технических средств как посредников во взаимодействии педагога и учащихся (электронные учебники, электронные дневники и др.). Применение технических средств также обуславливает увеличение доли используемых формализованных моделей и знаковых систем в учебном процессе. Все это ведет к тому, что образовательная среда приобретает другие возможности и ограничения в плане реализации целевых ориентиров образования, порождая новую педагогическую реальность.

Под **образовательной средой** будем понимать организованную систему условий, влияний и возможностей, преобразующихся в соответствии с потребностями и целями учащихся в факторы развития и саморазвития. Технизированной назовем такую образовательную среду, в которой обучающиеся преимущественно оперируют формализованными моделями и знаковыми системами, а освоение опыта в значительной части опосредовано техническими средствами обучения. Такая среда, с одной стороны, может обеспечивать возможности для продуктивного развития личности, а с другой – содержать условия, затормаживающие или деформирующие это развитие.

Так, например, результат применения новых информационных технологий наиболее ярко проявляется в **«сжатии» социального времени**, которое можно зафиксировать, соотнося количество интеллектуального продукта или объемы осознаваемых информационных обменов во всех сферах деятельности, производимых человеком до информатизации и после ее внедрения за одну и ту же единицу физического времени. Для осознанно развивающейся личности сжатие социального времени является мощным фактором развития, поскольку многократно интенсифицируется процесс принятия решений². Но сжатие социального времени является одной из причин алгоритмизации деятельности, так как эвристическое управление ею в условиях временного дефицита доступно весьма немногим. Для большинства людей есть только один выход успевать за ходом социально-

¹ Лызь Н.А., Познина Н.А. Педагогические риски технизированных образовательных сред // Педагогика. 2010. №4. С. 33–42.

² Непомнящий А.В. Гуманизация образования: генезис и современное состояние проблемы // Современная гуманистическая педагогика в первоисточниках. Таганрог, 2004.

го времени – действовать в соответствии с оптимальными (по критерию своевременности) изученными алгоритмами поведения и принятия решений, т.е. включиться в механистически организованные процессы, затормаживающие развитие.

Рассматривая технизированные образовательные среды с точки зрения возможностей и условий для развития личности необходимо отметить, что применение информационных технологий в образовательном процессе позволяет сокращать время на обучение и, соответственно, высвобождать для различных процессов, носящих интеллектуальный, творческий, социально-культурный характер, осуществление которых, в свою очередь, **способствуют разностороннему развитию человека**. Также технизированные образовательные среды, обладая **большим** (по сравнению с традиционными) многообразием, предоставляют особые возможности индивидуализации обучения, повышения управляющей роли и самостоятельности обучающегося в этом процессе. Кроме того, такие среды могут способствовать лучшему пониманию информационных процессов, формированию готовности к взаимодействию с компьютерной техникой и информационными системами, что создает условия для успешной профессиональной подготовки.

Также известно, что компьютерное программирование и оперирование моделями расширяет возможности развития абстрактного мышления учащихся, способностей к решению сложных логических и пространственных задач. С другой стороны, как отмечает А.И. Субетто, «с помощью компьютера можно развивать рациональный, формально-логический интеллект – инструмент для рационально-процедурной манипуляции вещами и людьми, но нельзя обрести интеллект как управление будущим, разум – как средство обнаружения истины и предвидения всех последствий тех или иных событий и собственных поступков»¹. Существует и такое мнение психологов: когда сознание фиксируется на оперировании дегуманизированными знаковыми системами, не имеющими ценностного содержания, возникает деформация личности. Кроме того, в результате использования технических средств как посредников между учителем и учеником и между самими обучающимися, у последних **уменьшается возможность накопления опыта социального взаимодействия**, вследствие чего повышается вероятность возникновения феномена «социального дисбаланса», суть которого заключается в том, что высокий уровень общего интеллекта либо не связан, либо отрицательно коррелирует с социальной компетентностью и успешностью общения (т.е. лицам с высоким интеллектом может быть характерна низкая компетентность в сфере общения).

¹ *Субетто А.И.* Ноосферизм. Т. 1. Введение в ноосферизм. СПб., 2001. С. 203.

В технизированных образовательных средах меньшее время отводится **непосредственному педагогическому взаимодействию**, обладающему уникальными возможностями личностного воздействия людей друг на друга и производства преобразований не только в познавательной, но и в эмоционально-волевой и ценностно-смысловой сферах. Педагог «заряжает» учащихся интересом к миру вообще и к миру знания, в частности. В непосредственном педагогическом взаимодействии происходит транслирование жизненной позиции учителя, отношения к ученику и изучаемым объектам; ценностных и эмоциональных характеристик, а также установок и поведенческих моделей.

Непосредственное педагогическое взаимодействие включает в себя целостный процесс реального общения, в котором содержится три стороны: коммуникативная, состоящая в обмене информацией между общающимися индивидами; интерактивная, заключающаяся в организации взаимодействия между ними; перцептивная, включающая процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания. Вследствие использования технических средств как посредников в процессе общения происходит акцентирование на передаче информации и существенно урезаются две его другие стороны, что не может не сказаться негативно на личностном развитии человека. И речь идет не только о коммуникативных способностях¹, но и о том, что в процессе восприятия, понимания другого человека и взаимодействия с ним, ребенок накапливает опыт познания людей и самого себя, развивает навыки самопонимания и самовыражения, что является важнейшим фактором личностного развития.

Еще одна проблема – **мотивация познавательной деятельности**. Дело в том, что без наблюдающей и ободряющей аудитории прочная мотивация формируется с большим трудом, поскольку ослабевает эмоциональный компонент обучения вследствие дефицита непосредственного общения, недостатка зрительных образов и языка телодвижений. Здесь важно понимать, что использование в обучении информационных систем, обладающих множеством эмоционально привлекательных средств (например, мультимедийных приложений), повышает интерес учащихся и мотивацию непосредственных учебных действий. А вот для формирования более устойчивых перспективно побуждающих мотивов, основанных на понимании значимости знания, необходим социальный контекст, уси-

¹ Существует обоснованное предположение, что распространившееся среди молодежи общение с помощью SMS, ICQ, в чатах и т.п. обладая специфическими, как правило, более простыми формами и даже собственной стилистикой и культурой, дает человеку опыт, который весьма незначительно влияет на развитие его способностей к реальному общению.

ливающий стремление к достижениям, позволяющий понять себя, выстроить образ своего будущего.

В связи с последним утверждением следует упомянуть о том, что ряд исследователей рассматривают применение компьютерных технологий в образовательном процессе как вторжение во внутренний мир обучающегося, ведущее к возникновению у некоторых пользователей экзистенциального кризиса, сопровождающегося когнитивными и эмоциональными нарушениями. При этом может происходить переоценка ценностей, пересмотр взглядов на мироздание и свое место в мире¹. Этот фактор риска связан с определенной изоляцией пользователя компьютера от целостного восприятия окружающего мира, в связи с чем со временем появляется устойчивое стремление к постоянному пребыванию в понятном и легко управляемом виртуальном мире, где проблема принятия решений в плане ответственности за последствия практически отсутствует, и где человек может проявить свою индивидуальность, не боясь внешних ограничений.

Таким образом, технизированная образовательная среда в одном случае обеспечивает дополнительные условия для развития обучающихся, а в другом – оказывает на них негативное влияние. Определяющим фактором того, что это будет – позитивное или негативное влияние, является уровень личностного развития учеников, их способность управлять своей жизнью. Наличие осознанных жизненных целей, направленность на их достижение, развитые умения саморегуляции позволяют человеку эффективно использовать предоставляемые средой возможности во благо собственному развитию.

Таким образом, **чем ниже уровень личностного развития обучающихся в технизированной образовательной среде, тем выше педагогические риски**, т.е. вероятность отклонения результатов от цели образования. А если учесть, что эта цель связана с личностным развитием, то получается своего рода «замкнутый круг». Поэтому погружение в технизированную среду детей младшего школьного и даже подросткового возраста ставит под угрозу их благополучное развитие. Безусловно, это не исключает использования компьютерной техники и информационных технологий для решения конкретных образовательных задач. Однако наряду с этим требуется усиленное внимание к личностному становлению учащихся: обогащению их представлений о себе, развитию рефлексивности, ответственности, самостоятельности в учении и других видах деятельности, повышению уровня осмысленности (включая целеполагание и планирование) учебной деятельности и жизни в целом.

Учитывая особенности взаимодействия человека с техникой, в образовательной среде, активно использующей информационные технологии, не-

¹ Васильева И.А., Осипова Е.М., Петрова Н.Н. Психологические аспекты применения информационных технологий // Вопросы психологии. 2002. №3.

обходимо предусмотреть такие условия, которые позволяли бы «уравновешивать», «выравнивать» развитие ребенка. Например, чаще отдавать предпочтение групповым формам учебной работы, предполагающим взаимодействие между учащимися, шире использовать разнообразные формы и методы обучения, способствующие их творческому самовыражению, расширению интересов в сфере межличностного общения, самопознания и познания других людей. **Образовательная среда должна обладать многообразием**, и информационные технологии позволяют его обеспечить. Но, безусловно, нельзя допускать, чтобы они наделялись самоценностью, а восприятие их как средства трансформировалось в представление их как цели. Нередко наблюдаемое в практике увлечение информатизацией сопряжено с усилением внимания к вопросам «как обучать?» в ущерб ответам на вопросы «ради чего?» и «чему?». Следует помнить, что залог успешной реализации образовательных целей – постоянное соотнесение характера образовательного процесса, педагогических действий, учебной деятельности и ее результатов с ценностными приоритетами, образовательными целями и задачами.

Вывод. Внедрение компьютерной техники и информационных технологий в образование изменяет образовательную среду: в ней уменьшается межличностное взаимодействие, сужается процесс общения, актуализируется рационально-логическая сфера человека в ущерб эмоциональной, интуитивной, передаваемый опыт ограничивается знаниями, умениями, навыками и почти не включает в себя ценностные отношения. Все это может привести к затруднениям и деформациям личностного становления обучающихся, их социального развития. Педагогическим рискам технизированных образовательных сред можно противопоставить многообразие видов деятельности учащихся и профессионализм педагогов, способствующих личностному развитию детей.

Проблема 6. Как совершенствуется система образования?

Наверное, нет ни одного человека, который бы не критиковал существующую систему образования. В §1.5, 1.8 было показано, что для эффективной реализации функций образование должно быть все время в инновационном поиске, развитии, совершенствовании, оно должно иметь опережающий характер, т.е. ориентироваться не на сегодняшний день, а на будущее, учитывая тенденции развития общества. Однако такие тенденции могут быть весьма противоречивыми, развитие конкретного социума может быть в некоторой мере рассогласовано с общемировым развитием, а мнения разных людей и управленцев в системе образования – не совпадающими.

Образование рассматривается как способ прогрессивного преобразования человечества. Но как строить новое общество, если все люди – «продукты» системы образования, и если обществу нужен «новый чело-

век», то смогут ли его воспитать представители «старого» социума? Может быть, сделать образование своеобразной моделью если не идеального, то близкого к идеалу способа жизнедеятельности людей, которые впоследствии станут основой прогресса? Но возможна ли изоляция образования и общества? Не приведут ли значительные изменения в образовании к разрушению этой системы? Ведь образованию объективно присуща определенная консервативная функция, поскольку оно призвано сохранять и передавать культурное наследие сменяющим друг друга поколениям.

Проблема. Какие тенденции развития общества должно учитывать образование? Насколько велико должно быть их влияние на образовательный процесс? Как согласовать инновации и традиции, обеспечивая устойчивое развитие системы образования?

Учитывая иерархичность мироустройства, можно говорить о том, что общая направленность движения человеческой цивилизации так или иначе преломляется в тенденциях развития общества, отражается в экономике, политике, социальной сфере, системе образования конкретной страны. Поэтому наиболее «дальновидные» системы образования всегда отслеживают глобальные тенденции. Каковы они? Специалистами Центра исследований и инноваций в области образования стран Организации экономического сотрудничества и развития, в которую входят ведущие страны мира, было проведено масштабное изучение тенденций, формирующих систему образования. В обобщающем докладе ими выделены характеристики современного общества и проблемы, которые призвано разрешить образование в этих условиях¹. Представим основные из них в форме табл. 4.

Таблица 4

Тенденции, формирующие систему образования

Тенденции	Проблемы, которые возникают в образовании
Сокращение численности детей	Как действовать в условиях сокращения численности учащихся и закрытия школ? Как это превратить в дополнительные возможности? Как влияет на детей то, что у них немолодые родители и зачастую нет братьев и сестер? Как изменяется их жизненный опыт и как это учесть в образовании?
Изменение возрастной структуры населения	Какую роль должна играть система образования в удовлетворении образовательных потребностей многочисленных людей старшего возраста? Можно ли продолжать увеличивать продолжительность начального образования? Нужны ли более гибкие модели обучения, позволяющие молодым людям раньше заканчивать обучение?

¹ Тенденции, формирующие систему образования. Доклад Центра исследований и инноваций в области образования ОЭСР. 2008 // Вопросы образования, 2008, № 4; 2009, № 1; 2009, № 2; 2009, № 3; 2009, № 4.

Тенденции	Проблемы, которые возникают в образовании
Рост численности населения в мире. Высокие темпы урбанизации	Смогут ли системы образования обеспечить всеобщее начальное образование, если численность населения планеты к середине XXI в. увеличится на 3 млрд человек (почти в 1,5 раза)? Как организовать образовательную систему в условиях перегруженной инфраструктуры города и как справиться с проблемой малой наполняемости сельских школ?
Разрыв между благосостоянием и бедностью, мобильность населения	Приводит ли увеличение капиталовложений в образование к экономическим эффектам, усиливающим неравенство стран? В менее развитых регионах образование играет ключевую роль в социально-экономическом развитии, но как его реализовать в условиях крайней бедности? Чему должны научиться дети, чтобы справиться с возрастающим «культурным разрывом» их среды в условиях массовой миграции людей?
Экологические проблемы	Какую роль должно играть образование в формировании экологического сознания и экологически обоснованного поведения учащихся?
Формирование глобальной экономики и наукоемкой экономики услуг	Способствует ли образование развитию творческих способностей, необходимых для участников инновационных процессов? Может и должна ли система образования учитывать положение на будущем рынке занятости, на который выйдут молодые люди, получающие сейчас образование? Правильно ли готовит образование человека к профессиональной деятельности в конкурентной экономике знаний, к жизни в соответствующем обществе?
Изменения мира занятости: продолжительности рабочего времени, стабильности рабочего места, занятости женщин	Могут ли люди тратить больше времени на образование, приведет ли это к увеличению спроса на него и как системе образования реагировать на это? Изменяется ли распределение обязанностей между школой и семьей? Могут ли родители больше участвовать в школьной жизни? Возьмут ли отцы на себя эти функции в условиях повышения занятости матерей? Трудности получения надежной позиции на рынке труда и ее удержания требуют от системы образования обеспечения эффективного перехода человека в рабочую жизнь. Каким образом это реализовать? Как отражается на результатах образования растущая феминизация учительского корпуса?
Повышение ценности образования в обществе и его финансирования	У каких инвестиций в образование самый высокий коэффициент отдачи? Как наиболее эффективно образованию потратить получаемые средства? Являются ли более образованные родители образовательным ресурсом, дополняющим деятельность школ? Приводит ли интернационализация высшего образования к «утечке мозгов»?

Тенденции	Проблемы, которые возникают в образовании
Цифровая революция, развитие Интернета	Каковы особенности взросления и обучения детей в цифровую эпоху? Успевают ли образование реагировать на бурное развитие информационных технологий? В какой степени используются и должны использоваться данные технологии в образовании? Как в условиях доступности большого объема информации школы должны изменить систему передачи знаний и вообще сохранится ли за ними эта функция? Как развивать у детей критический подход к получаемой информации? Каковы должны быть информационные образовательные ресурсы и как использовать возможности Интернета в учебном процессе?
Разнообразие семейных структур, эволюция ценностей	Влияет ли повышение числа неполных семей на взаимоотношения между семьей и школой? Должны ли школы взять на себя больше ответственности за социализацию детей? Если в целом в мире большее внимание уделяется ценности самовыражения, то должны ли школы развивать соответствующие способности детей или им следует решать социальные задачи, которые, возможно, не будут реализоваться в других социальных институтах. Что должны сделать школы, чтобы сформировать толерантное отношение к людям с другими ценностями?
Повышение уровня благосостояния и неравенства	Насколько успешно молодежь сочетает жизнь в качестве учащихся и в качестве потребителей? Ведь потребление приносит быстрое удовлетворение, а результаты образования проявляются далеко не сразу. Как в условиях социального неравенства обеспечить равные возможности обучающихся (родителей) в выборе того, что подходит для них (их ребенка) наилучшим образом?
Преобладание образа жизни с риском для здоровья	Надлежащим ли образом обеспечивают школы питание и физическое развитие ребенка? Является ли соотношение предметов в учебных программах правильным с точки зрения того, обеспечивает ли оно в достаточной мере физическое и эмоциональное развитие наряду с когнитивным? Какова роль образования в формировании здорового образа жизни ребенка?

Большинство указанных тенденций характерны и России, поэтому поставленные проблемы актуальны и для нашей системы образования. Однако из них не вытекают прямые указания к действиям образовательных организаций. Вначале ответы на эти вопросы ищутся на самом высоком управленческом уровне в контексте идеологии, науки, культуры и государственных интересов. Соответствующие **приоритеты образовательной политики** закладываются в концепцию модернизации образования,

воплощаются в конкретных задачах, направлениях, этапах и мерах по ее реализации (пример актуальных задач модернизации Российского образования см. §1.8). Но в концепции отражается только стратегическое видение образования. Тактику его преобразования невозможно однозначно определить на федеральном уровне. Как правило, она оттачивается **на экспериментальных площадках**, в образовательных организациях. Разработка и реализация конкретных проектов осуществляется учеными и педагогическими коллективами. Государство, финансово поддерживая те проекты, которые отвечают образовательной политике, направляет эти процессы. Тем самым учитывается существенная роль педагогов в «образовательном производстве», используется их профессиональный опыт для обеспечения успешности реформ. Если же идеалы и образцы педагогической и управленческой деятельности определяются только экономическими, политическими, законодательными средствами, инструкциями и нормативами, это вызывает псевдоинновации, различные имитации по принципу «смены вывесок», деформации модернизационных процессов.

Конечно, существуют проекты, касающиеся изменения структуры системы образования, его организационных форм (например, введение единого государственного экзамена или переход к двенадцатилетней средней школе), которые реализуются, в первую очередь, на уровне управления образованием. Но и при осуществлении такого рода реформ роль практических педагогов не менее важна, чем роль научно-педагогического обоснования, законодательно-правового, организационно-управленческого, материального, финансового обеспечения. Так, например, концепция двенадцатилетней средней школы предполагает не просто увеличение продолжительности общего образования на один год, но и гуманизацию образования, которая, с одной стороны, будет способствовать повышению качества образования, с другой – позволит снизить учебную нагрузку и использовать здоровьесберегающие технологии. Однако, как было показано выше (§1.9), осуществление гуманизации образования не сводится к программам и учебникам, а предполагает особые установки учителя: восприятие ребенка как самоценности, веру в ученика, принятие его как личности и индивидуальности.

Таким образом, **невозможно совершенствовать образование, действуя только «сверху»**. В значительной мере успех реформ обусловлен наличием соответствующих проектов, инноваций, идущих «снизу». Осознаваемые исследователями и практическими педагогами противоречия между потребностями общества в новом качестве образования и существующими педагогическими подходами, технологиями, шаблонами – тот мощный фактор, который побуждает их заниматься инновациями в образовании.

В широком смысле **инновации** – это закрепившиеся в знаковой форме и в деятельности нововведения, полученные посредством творческого

изменения способов, механизмов, результатов, содержаний самой деятельности. Новаторство в образовании характеризуется как специфический вид педагогического творчества, направленного на модификацию, совершенствование традиционных и создание новых своеобразных форм, методов, технологий образовательной деятельности.

Для того чтобы педагогическое новаторство эффективно способствовало процессу совершенствования образования, необходимо выполнение ряда условий. Во-первых, необходимо обеспечить **связь преемственности и новаторства**. Под преемственностью понимается процесс сохранения и передачи педагогического знания и опыта, характерного для определенного исторического периода, традиция же представляет собой форму осуществления этого процесса. Инновации появляются не на пустом месте, они «вырастают» из традиций и в значительной мере «вбирают» их в себя. Поэтому и инновации, и традиции являются необходимыми факторами совершенствования образования.

Во-вторых, **инновации должны быть научно обоснованными**. Наука является «носителем», как наиболее общего знания, закономерностей и механизмов образования, не учитывая которые педагоги будут действовать «вслепую», так и научных методов, позволяющих объективно доказать результативность инноваций (подробнее о взаимодействии науки и практики см. §2.7).

В-третьих, необходим особый механизм и специально созданные условия для разработки и **внедрения новых проектов в сфере образования**. Любая педагогическая система стремится сохранить имеющееся состояние и противодействует изменениям. Поэтому педагогические новшества, какими бы привлекательными и проработанными они не были, не могут быть освоены без надлежащего управления и организации инновационного процесса, включающего создание, освоение и применение новшеств.

После создания инноваций следует внедрение новации в практическую деятельность, а затем диффузия инноваций, под которой подразумевается распространение однажды освоенной, реализованной инновации в новых местах и условиях. Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом¹. От этих аспектов зависит общий климат и условия, в которых инновационные процессы происходят. Имеющиеся условия могут препятствовать либо способствовать инновационному процессу. В последнем случае говорят о создании инновационной среды.

¹ Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 26 марта. <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.

Обеспечить эффективное совершенствование образования и инновационную среду может только **образовательная организация, перешедшая от режима функционирования к режиму развития**, когда педагогический коллектив не просто хорошо выполняет свои функции, но и включается в процесс их пересмотра, нахождения и реализации новой миссии, новых целей, соответствующих запросам общества и приоритетам образовательной политики. Это требует и иных подходов в управлении образовательной организацией. Развивающее управление опирается на диагностику его состояния и ресурсов, предполагает создание программы развития с постановкой целей и задач, описанием кадровых, материально-технических, финансово-экономических и других ресурсов для его реализации, указанием мероприятий, сроков и ожидаемых результатов, а также проработкой возможных рисков и альтернативных шагов. Важнейший ресурс для реализации программ развития – это педагоги, их профессионально-творческий потенциал, педагогический опыт, понимание и принятие целей, заинтересованность в повышении качества образования и в собственном развитии. Отсутствие понимания целей модернизации, личного смысла инноваций – главная из причин, по которым инновационные проекты оказываются недостаточно успешными.

Вывод. Влияние общемировых тенденций на образование в России опосредовано отечественной политикой в сфере образования и выбранной стратегией его модернизации, которая, в свою очередь, воплощается, преломляясь через сознание педагогов и их инновационную деятельность. Эффективное педагогическое новаторство должно быть научно обоснованным, системным и преемственным, т.е. базирующимся на существующих традициях. Управление инновационными процессами предполагает изучение наличного состояния, оценку ресурсов и всех влияющих факторов и целенаправленное конструирование условий для создания, освоения и распространения инноваций.

Резюме по первой главе

Основная задача первой главы – показать многообразие, сложность, противоречивость образовательной реальности, а также создать представление о современном и будущем образовании, о его необходимых функциях и ценностно-целевых ориентирах, позволяющих обеспечивать прогрессивное развитие человека и человечества.

Вначале мы ввели понимание образовательной реальности как совокупности явлений, предметов, субъектов, событий, процессов, связанной с целенаправленным формированием опыта человека, его психическим, личностным и духовным развитием. Представляя развитие образования в историческом аспекте, в контексте различных эпох, мы условно отделили его от педагогики как науки (развитие образования взаимосвязано с разви-

тием научно-педагогического знания, что будет показано во второй главе). Это позволило лучше увидеть социокультурные движущие силы его развития и представить его традиционное понимание как процесса передачи старшими поколениями и освоения подрастающими поколениями накопленного человечеством опыта.

Затем более детально рассмотрена роль образования в воспроизводстве и развитии культуры и общественной жизни как в базовых характеристиках, так и в новых, обусловленных переходом к постиндустриальной (технологической, информационной) эпохе. Образование в современном мире является подлинным капиталом человечества и выполняет три основных, взаимосвязанных между собой функции: общекультурную – трансляция культуры от одних поколений другим, воспроизводство и развитие культуры; общественную – подготовка новых членов общества, опережающих в своем развитии предыдущее поколение и тем самым обеспечивающих общественный прогресс, и гуманистическую – формирование духовно-нравственных ценностей, развитие личности, раскрытие творческого потенциала, создание возможностей для самореализации и благополучия человека.

Ценности, цели и способы реализации образования базируются на конкретных философских взглядах на сущность человека и его место в мире, зависят от конкретно-исторических условий и социального заказа, что демонстрируется авторитарной, деятельностной и гуманистической образовательной парадигмами. Цель современного образования определяется в свете гуманистической образовательной парадигмы, ценностей личности и ее развития. Идеалом является человек, обладающий совокупностью внутренних условий, способствующих достижению его собственных жизненных целей, продуктивной самореализации в различных сферах жизни на путях, несущих субъективное благополучие и ценных в социальном отношении.

Реализация целей осуществляется в системе образования, обеспечивающей его стандартизацию, регионализацию, вариативность, многоуровневость и непрерывность. Для того чтобы соответствовать запросам развивающегося социума и способствовать общественному прогрессу, система образования должна быть ориентирована на будущее и постоянно совершенствоваться, что осуществляется посредством введения инноваций, реформирования, модернизации. Эти процессы, как правило, протекают противоречиво, поскольку образование – сложная, консервативная, инерционная система.

Основными тенденциями в современном образовании являются его гуманизация и информатизация. Гуманизация образования опирается на его демократизацию, обеспечивающую права и свободы всех субъектов образования, и предполагает ориентацию на благополучие человека, его

личностное и духовное развитие, обеспечение дифференциации и индивидуализации с целью максимального учета индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся, а также гуманитаризацию содержания обучения и гуманное отношение к ребенку.

Информатизация образования, т.е. широкое внедрение компьютерной техники и информационных технологий в образовательный процесс, – еще одна из актуальных тенденций современного образования. Компьютер, Интернет и информационно-коммуникационные технологии могут выступать как предмет изучения, средство обучения и поддержки дистанционного образования, а также как средство информационного обеспечения управления образованием. Однако недопустимо абсолютизировать роль информационных средств в образовании, поскольку, как и любое средство, они должны быть сообразны цели.

Представляя образование в таком широком контексте, безусловно, невозможно осветить все его стороны. Остались нерассмотренными этно-региональные особенности образования, вопросы влияния на качество образования различных социокультурных факторов: общественного менталитета, государственной политики, финансово-экономического и материально-технического обеспечения образовательных организаций и т.п. Не исчерпаны и сложнейшие вопросы управления образованием, пути и способы его модернизации, тенденции его развития. Однако, задав некоторую обобщенную ценностную «матрицу» понимания феномена образования, мы получили возможность накапливать и систематизировать новый опыт, интерпретировать и формировать собственное отношение к частным вопросам в этой сфере.

Вопросы и задания

1. Что вы понимаете под образованием? Выпишите и проанализируйте свои ассоциации с этим понятием.
2. Что вы понимаете под психическим, личностным, духовным развитием человека? Разведите эти понятия. При необходимости обратитесь к философским и психологическим справочникам.
3. Какие факторы обуславливают различия между образовательными реальностями в разные исторические периоды?
4. Каковы движущие силы развития образования? Почему мы переходим от одной цивилизационной ступени образования к другой?
5. Раскройте понимание образования как образа культуры, средства ее трансляции и воспроизводства. Возможны ли противоречия между общекультурными и педагогическими ценностями в конкретном социуме?
6. Докажите, что образование ускоряет и направляет социализацию ребенка.

7. Как влияют общественные процессы на образование? Каковы особенности образования, обусловленные русской культурой и российским менталитетом?

8. Какую роль играет образование в современном обществе? Почему оно не может ориентироваться только на передачу опыта от старшего поколения к младшему?

9. Что такое зрелая личность, способная к самореализации? Какими качествами она должна обладать? Являются ли они основой жизненного успеха и благополучия? Должно ли образование ориентироваться на развитие этих качеств?

10. Какие потребности ребенка должны удовлетворяться в образовательном процессе для обеспечения его здоровья и развития?

11. Охарактеризуйте основные черты образования в авторитарной, деятельностной и гуманистической парадигмах. Приведите примеры проявления образовательных парадигм на практике.

12. Проанализируйте процесс образования в школе, в которой вы учились. Проявления какой образовательной парадигмы преобладали в нем? В какой школе вам хотелось бы учиться?

13. Как вы думаете, в чем заключаются причины стойкости авторитарной образовательной парадигмы?

14. Каковы ценностные основания гуманистической парадигмы? В чем трудности ее реализации?

15. Докажите соответствие идей развития личности гуманистической парадигме. Объясните необходимость особых подходов для реализации личностной ориентации образования.

16. Кто является источником целеполагания в образовании? Иными словами, кто вправе определять цели образования? Какой, по вашему мнению, должна быть цель общего образования?

17. Что включает в себя система образования в России? Какие ее характеристики отвечают тенденциям цивилизационного развития?

18. Для чего необходима стандартизация образования? Приводит ли она к унификации личности обучающегося?

19. Почему требуется постоянное совершенствование системы образования? Каковы основные направления ее модернизации?

20. Какие проблемы возникают на пути реформирования образования? Для чего и как необходимо стимулировать инновационные процессы в образовании?

21. Каковы социальные предпосылки гуманизации образования? Докажите необходимость гуманизации образования с точки зрения выполнения им своих функций в современном обществе.

22. Какие задачи требуется решить на пути гуманизации образования?

23. Что такое индивидуализация образования? Предложите средства, позволяющие индивидуализировать процесс образования.

24. Что общего и особенного в дифференциации и индивидуализации образования?

25. Каковы направления информатизации образования? Какие проблемы может порождать чрезмерное внедрение информационных технологий в образовательный процесс?

26. Согласуются ли тенденции гуманизации и информатизации между собой? Не противоречат ли они друг другу?

28. Какой смысл вы вкладываете в понятие образованности? Что значит качественное образование и образованность (как его результат) конкретно для вас?

29. Каким вы представляете идеальное образование? Как оно должно быть организовано, чтобы отвечало вашим потребностям и жизненным целям?

30. Согласно образу, представленному при рассмотрении проблемы 3, оцените собственную компетентность как потребителя образовательных услуг. Можете ли вы утверждать, что являетесь субъектом образования?

Рекомендуемая литература

1. *Амонашвили Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике. – М.: Издательский дом «Шалвы Амонашвили», 1995. – 496 с.

2. *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2007. – 304 с.

3. *Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М.* Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.М. Борытко. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – С. 240–289.

4. *Новиков А.М.* Основания педагогики. – М.: Изд-во «Эгвес», 2010. – 208 с.

5. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

Только наука вносит сознательность и критическое отношение туда, где без нее господствует неизвестно откуда полученный навык и безотчетность не нами творимой жизни. Для образования наукой этой является педагогика. Она есть не что иное, как осознание воспитания, т.е. этого всем нам бессознательно уже известного процесса.

С.И. Гессен

В Древней Греции педагогами назывались рабы, сопровождавшие детей своего господина в школу. В буквальном переводе с греческого педагогика означает «ведение ребенка». Иногда педагогикой называют часть практической деятельности людей по передаче новым поколениям социокультурного опыта человечества или более узко – систему педагогической деятельности, которая проектируется в учебных материалах и методиках. Иногда под педагогикой понимают теоретические и практические подходы к обучению и воспитанию детей (например, педагогика сотрудничества, гуманная педагогика). Однако чаще всего слово «педагогика» используется для обозначения науки, вырабатывающей знания о процессе образования человека.

Эффективное использование знаний, накопленных какой-либо наукой, предполагает понимание предмета и внутренней структуры этой науки, способов получения нового знания и основных понятий, в которых оно концентрируется, путей практического применения научного опыта. Рассматривая педагогiku как науку, следует отметить, что, с одной стороны, она – часть научной сферы, подчиняющаяся общим требованиям к научному познанию действительности, с другой – наука, изучающая и конструирующая особую реальность – образование, что определяет ее отличительные черты. Итак, что же такое педагогика, чем она занимается, каким образом решает научные и практические задачи, и будет рассмотрено в данной главе.

2.1. Предмет, задачи и методы педагогики

Наука – это одна из специфических форм постижения и отражения человечеством окружающей реальности, включая самого человека и человечество. К ненаучным формам относят религию, искусство, стихийно-эмпирическое (житейское, обыденное) познание. В них преобладают субъективность, вера, интуиция, целостность и образность опыта. Наука выделяется среди других форм постижения реальности своими идеалами и четко определенными нормами деятельности, позволяющими вырабатывать и теоретически систематизировать объективные знания о действительности.

Нередко в педагогике научное и стихийно-эмпирическое познание не различают достаточно четко, считают, что педагог-практик, не ставя перед собой специальных научных целей и не используя средств научного познания, может находиться в положении исследователя, – пишет автор известного учебника по педагогике П.И. Пидкасистый¹. Научное знание нельзя получить в процессе практической педагогической деятельности, не утруждая себя научными размышлениями, а педагогическая теория не «вырастает» сама собой из практики. **Процесс научного познания** – процесс особый. Научное познание осуществляют специальные группы людей, а стихийно-эмпирическое познание осуществляют все, занятые практической деятельностью. Источником знания в этом случае являются разнообразные практические действия. Это как бы побочно, не специально полученные знания. В науке же ставятся специальные научно-познавательные цели. Научное исследование носит систематический и целенаправленный характер, его результаты заполняют определенный пробел в научном знании. В ходе исследования применяются специальные средства познания: моделирование, создание гипотез, экспериментирование и т.д.

Познавая реальность, наука описывает ее, выявляет сущность, объясняет и предсказывает явления, фиксирует эти описания в специфических научных формах, создавая для этого специальные понятия и модели. Задавая различные ракурсы анализа, можно создавать описания образовательной реальности, принадлежащие разным наукам (§1.1). Однако **педагогика** является центральной, специальной наукой, изучающей образование во всей его целостности.

Как и любая другая наука, педагогика характеризуется своим объектом, предметом, задачами и методами получения нового знания.

Объектом науки является некоторая целостность, выделенная из объективного мира и выступающая в качестве области человеческой деятельности и познания. Для педагогики это – образовательная реальность, процесс образования человека.

Как уже указывалось, эта реальность изучается и другими науками. Например, педагогическая психология исследует развитие познавательных способностей детей и становление личностных новообразований в процессе обучения и воспитания; философия образования рассматривает вопросы предназначения образования и его роли в общественном прогрессе; социология образования выявляет запросы населения в сфере образования, отношение к вводимым новшествам и пр.; экономика определяет пути повышения эффективности экономических вложений в общее образование или в профессиональную подготовку человека. Все эти науки различаются исследуемыми ими существенными сторонами, свойствами, признаками объекта, т.е. собственными предметами.

¹ Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1998.

В качестве предмета науки выступает некая идеализация объекта или ракурс его рассмотрения. **Предмет педагогики** – сущность, закономерности, принципы, способы осуществления образования как процесса целенаправленного формирования опыта человека, его психического, личностного и духовного развития.

Для чего нужна педагогика? Какие задачи она решает? Нередко на этот вопрос отвечают, что главная задача педагогики – обучение и воспитание детей. Однако это не так. Обучение и воспитание как составляющие образования – это процессы практической деятельности. А педагогика – это наука, которая, безусловно, связана с практикой, но решает свои специфические научные задачи.

Как правило, науки выполняют две основных функции (или делают акцент на одной из них): во-первых, фундаментальную или теоретическую, предполагающую изучение, описание, объяснение, предсказание явлений в изучаемой части действительности, во-вторых, прикладную или конструктивно-технологическую – разработку проектов, технологий, способов эффективной практической деятельности в этой реальности. Само преобразование действительности – это дело практики, а не науки.

Представим основные задачи педагогики, разделив их на два соответствующих класса. **В рамках фундаментальной функции педагогика:**

- изучает явления образовательной реальности, объясняет факты и описывает причинно-следственные связи процесса образования, вскрывает его закономерности;
- анализирует, обобщает, интерпретирует передовой педагогический опыт;
- исследует и описывает состояние процесса образования.

На основе построенных моделей процесса образования (как он есть) и созданного прогноза развития образования на ближайшее или отдаленное будущее (каким он должен быть) **в рамках конструктивно-технологической функции педагогикой решаются следующие задачи:**

- построение новых моделей системы образования, проектов ее развития, преобразования;
- разработка и обоснование новых педагогических принципов, образовательных технологий, содержания, форм, методов, средств обучения и воспитания, а также новых форм управления образованием;
- разработка механизмов и средств внедрения достижений педагогической науки в практику с целью ее совершенствования.

Отдельной группой задач педагогики являются ее методологические задачи, связанные с рефлексией учеными научно-педагогической деятельности. Основная **методологическая задача педагогики** – на основе изучения особенностей педагогики как науки и научно-познавательной дея-

тельности в этой сфере обеспечить качество исследований в образовании и поступательное движение педагогики.

Для решения своих задач педагогика использует научные **методы**.

Метод, в самом общем значении, - это способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность. Если цель науки – постижение истины, то его способ – научное исследование, которое, в отличие от стихийных форм познания окружающего мира, основано на нормах деятельности – научных методах, выработанных научным сообществом для получения объективных результатов. Следует отметить, что в педагогике помимо методов научно-исследовательской деятельности есть методы практической деятельности (например, обучения или воспитания). Каждые из них служат для решения специфических задач. Обращаясь к педагогике как к науке, можно говорить о том, что методы обучения и воспитания являются предметом анализа, разработки, совершенствования, а методы исследования – способами решения собственно научных задач, указанных выше.

Методы научно-педагогического исследования – это нормативно закрепленные способы познания образовательной реальности. Каждый научный метод, предписывая определенные процедуры и приемы, регулирует деятельность ученого в процессе решения им исследовательских задач.

Педагогическое исследование предполагает несколько **этапов**. В самом общем виде их можно представить следующим образом. Сначала анализируется определенный участок образовательной реальности (объект исследования), выявляются противоречия, и ставится проблема исследования. Далее исследователь изучает проблему теоретически, т.е. взаимодействуя с уже созданными моделями изучаемого объекта, описанными в научной литературе. Затем на основе результатов анализа он строит собственную, обоснованную теоретически модель объекта (какой-либо стороны образовательного процесса, методической системы обучения, условий воспитания какого-либо качества или др.), которая в дальнейшем проверяется и обосновывается эмпирически, т.е. данными, полученными в реальном взаимодействии с объектом исследования, в непосредственной опытно-экспериментальной педагогической деятельности. Только после апробации и уточнения, разработанная модель становится частью научного знания и может служить основой совершенствования образовательной реальности.

Во всем многообразии методов педагогических исследований можно выделить три группы. **Теоретические методы** включают анализ литературы, архивных материалов, школьной документации и продуктов деятельности, анализ понятийно-терминологической системы, методы моделирования, построения гипотез и прогнозирования, а также методы, свя-

занные с мыслительными операциями (анализ и синтез, абстракцию и конкретизацию, индукцию и дедукцию, сравнение и противопоставление). **Эмпирические методы** включают наблюдение, анкетирование, интервьюирование, экспертный опрос, тестирование, педагогический эксперимент, опытную работу, педагогический консилиум. Для того чтобы выявить общие взаимосвязи и закономерности, педагогические исследования всегда проводятся с участием большого количества человек (учащихся, опрашиваемых, экспертов), что позволяет исключить влияние случайных или незначимых индивидуальных факторов на результаты и повысить их достоверность. В целях обобщения и анализа данных используются **методы математико-статистической обработки**.

На первый взгляд методы педагогического исследования кажутся достаточно простыми. Они не требуют сложного оборудования или условий. Однако чем более просты внешние средства деятельности, тем более сложными должны быть средства внутренние. Педагог-исследователь для проведения качественного исследования должен обладать методологической культурой, позволяющей ему корректно поставить цели, выстроить логику, выбрать адекватные предмету и задачам методы и эффективно реализовать исследовательский замысел для получения достоверных научных результатов. В связи со сложностью и спецификой научно-исследовательской деятельности в педагогике человеку, решившему заняться ею, необходима не только предметная педагогическая, но и методологическая подготовка.

Таким образом, наука педагогика, изучая свой объект – образование с точки зрения его системообразующих основ и базовых характеристик, используя теоретические, эмпирические и математические методы, выполняет фундаментальную и конструктивно-техническую функции, решает задачи, связанные с исследованием и конструированием образовательной реальности.

2.2. Развитие научно-педагогического знания

История педагогики как науки неразрывно связана с развитием образования, ведь наука и практика не существуют друг без друга. Но в целях акцентирования внимания на общественно-исторической обусловленности развития образования было допущено искусственное разделение их исторического описания (§1.2).

Очевидно, что практика воспитания и обучения детей порождала и педагогическую мысль, которая оформлялась в форме устных суждений и высказываний, закреплялась в виде преданий, сказок, былин, песен, поговорок, детских прибауток, поучений.

Многие идеи народной педагогики сохранились и поныне в форме пословиц и поговорок, описывающих:

– заповеди для родителей («У доброго батьки добры и дитятки», «Побои мучат, а не учат», «Кто не мог взять лаской, не возьмет и строгостью», «Учи, пока попереk лавки укладывается, а во всю вытянется – не научишь», «Неразумная опека хуже беспризорности», «Кто собою не управит, тот и другого на разум не наставит»);

– отношение к учению («Корень учения горек, да плод сладок», «Ученые – свет, а неученье – тьма», «Кто грамоте горазд, тому не пропасть», «Век живи – век учись»);

– процесс учения, накопления опыта («Сперва аз да буки, а потом науки», «Наука не пиво, в рот не вольешь», «Повторенье – мать учения», «С кем поведешься, от того и наберешься», «Учись доброму, так худое на ум не пойдет»);

– правила поведения воспитанного человека («В чужом доме не будь приметлив, а будь приветлив», «Поклониться – голова не отвалится», «Не стыдно молчать, когда нечего сказать», «Береги платье снову, а честь смолоду») и др.

Как уже говорилось, с развитием общества знания и опыт становились многообразнее, передача их новому поколению делалась сложнее. На определенном этапе возникла потребность осмыслить, обобщить имеющийся опыт воспитания и обучения. Однако педагогика не сразу сформировалась как отдельная наука. Можно выделить несколько этапов развития научно-педагогического знания (по Н.В. Бордовской¹).

На **первом этапе** появляются педагогические суждения, и в русле философских учений происходит зарождение педагогических идей. Этот этап служит предпосылкой развития педагогической науки.

Известный философ Аристотель выдвинул идею природосообразности в воспитании, определил гармонию в развитии личности через физическое, нравственное, умственное воспитание. Сократ разработал собственный метод обучения, который заключался в том, что он не давал готовых истин, а побуждал своих учеников отыскивать истину путем вопросов и ответов. Римский педагог Квинтилиан в произведении «О воспитании оратора» систематизировал заимствованные из Греции педагогические идеи и дополнил их целым рядом указаний по содержанию образования, по требованиям к учителю, по методам обучения; впервые выдвинул идею о принципах, правилах, методике обучения. Мысли о воспитании можно найти и в трудах других древнегреческих, римских, византийских, восточных философов и мудрецов (Платона, Плутарха, Гераклита, Сенеки, Авиценны, Конфуция).

Второй этап характеризуется формированием педагогических взглядов и теорий в рамках философско-педагогических произведений. В эпоху Возрождения идеалы воспитания представлены в романах Ф. Рабле «Гар-

¹ Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. СПб.: Изд-во «Питер», 2000.

гантюа и Пантагрюэль», в трактатах Э. Роттердамского «О первоначальном воспитании детей», Т. Мора «Утопия», Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании». Данные труды еще нельзя отнести собственно к научно-педагогическим произведениям, поскольку они, отражая философские воззрения авторов, являлись результатом размышлений, «мудрствования» и не были проверены образовательной практикой.

На **третьем этапе** происходит переход от гипотетических и утопических теорий к концепциям, основанным на практике и эксперименте. Поскольку здесь процесс познания отвечает требованиям научности (учитывается основной критерий научного знания – его проверка в практическом опыте), данный этап знаменует появление педагогики как собственно научной отрасли знания.

В 1623 г. английский философ Френсис Бекон издал трактат «О достоинстве и увеличении наук», в котором выделил педагогику в качестве отдельной отрасли знания. Однако начало развития педагогической науки связывают с 1657 г., когда появился труд чешского мыслителя, педагога Яна Амоса Коменского «Великая дидактика». Именно Я.А. Коменский (1592–1670) был первым, кто стал разрабатывать педагогику как самостоятельную отрасль теоретического знания. Его называют основоположником дидактики (теории обучения). Он написал десятки учебников для школы, свыше двухсот педагогических произведений. Я.А. Коменский попытался привести в систему и обосновать объективные закономерности обучения, разработать его принципы и методы. Он создал стройную систему всеобщего образования, разработал классно-урочную форму обучения в школе, которая почти в неизменном виде сохранилась по сегодняшний день.

В XVII–XIX вв. были выдвинуты и апробированы в опытно-экспериментальных школах новые педагогические идеи природосообразности (соответствия обучения и воспитания природе ребенка, его возрастному развитию), активности ученика, наглядности, систематичности и последовательности обучения. Именно на этом этапе были заложены основы теории педагогики.

В истории развития западной педагогической мысли этот факт связан с именами английского философа Джона Локка (1623–1704), швейцарского педагога Иоганна Генриха Песталоцци (1746–1827), немецких педагогов Иоганна Гербарта (1776–1841) и Адольфа Дистервега (1790–1866) и многих других. Классиком педагогики и основоположником научной педагогики в России является Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870). Его называют отцом русских учителей. Созданные им учебники переиздавались множество раз, а его педагогические произведения имеют научную ценность и сегодня.

Четвертый этап (конец XIX – начало XX вв.) связан с ростом числа педагогических центров и появлением множества реформаторских педагогических идей. Это было ответом на запрос практики, требующей новые

подходы к формированию эффективных знаний и опыта практической деятельности, к повышению активности учащихся и воспитанию их нравственных качеств.

К традиционным направлениям в педагогике тогда относили социальную педагогику (источниками педагогической науки и практики считали социально-исторические знания), религиозную педагогику (стремление синтезировать веру и науку на основе религиозных канонов) и педагогику, ориентированную на философское осмысление процесса воспитания. Дальнейшее развитие педагогическая теория получила в следующих направлениях: педагогика гражданского воспитания и трудовой школы Г. Кершенштейнера (Германия), экспериментальная дидактика Э. Меймана (Германия), Э. Торндайка (США), прагматическая педагогика Д. Дьюи (США), педагогика свободного воспитания Р. Штайнера (Германия), М. Монтессори (Италия), педагогика свободного труда С. Френе (Франция) и др. Большой вклад в развитие педагогики внесли многие русские мыслители, писатели, педагоги. Среди них писатель Лев Николаевич Толстой (1828–1910), врач, анатом, педагог Петр Францевич Лесгафт (1837–1909), психолог и педагог, историк образования Петр Федорович Каптерев (1849–1922), психолог и педагог Павел Петрович Блонский (1884–1941), педагог, писатель Антон Семенович Макаренко (1888–1939). Характерными чертами прогрессивной русской педагогической мысли, сложившейся в данный период, являются гуманизм, демократизм, народность, высокая оценка науки, просвещения и общего образования, любовь к ребенку и бережное отношение к нему, стремление развить его творчество, самостоятельность, активность.

Педагоги-новаторы того времени в специально создаваемых школах пытались изменить положение ребенка в образовательном процессе, повысить его активность за счет большей свободы и взаимосвязи с жизнью, сделать процесс обучения более целостным, соединяющим рациональные и эмоциональные стороны познания, учебную, практическую (трудовую) и творческую деятельность. Многие из созданных в то время педагогических систем используются в школах и поныне.

В силу взаимосвязи в системе «общество – образование – наука», развитие педагогического знания наиболее интенсивно происходит при серьезных переменах в обществе, на переломных этапах его развития. Так, в России педагогическая наука интенсивно развивалась в период конца XIX – начала XX вв., который ознаменован переходом от аграрного к аграрно-индустриальному обществу; в 50-е – 60-е гг. XX в. – годы «оттепели» в общественных отношениях и формирования индустриального общества, в конце XX в. – когда начался постсоветский период и переход от индустриального к постиндустриальному, информационному обществу. Все эти этапы сопровождались радикальными изменениями в сфере образования и появлением множества новых теорий в педагогической науке.

Современный, **пятый этап** развития научно-педагогического знания основан на новом философско-педагогическом осмыслении образовательной реальности (подробнее см. проблему 9), на методологическом анализе педагогики как самостоятельной научной области, сочетающей процессы дифференциации с интеграцией и широким взаимодействием с другими науками: философией, психологией, физиологией, математикой, кибернетикой, теорией систем, синергетикой. Среди **актуальных задач** современной педагогической науки можно выделить: разработку концепций реформирования образования в свете современных тенденций развития общества; научное моделирование всех компонентов педагогического процесса с целью его совершенствования; систематизацию педагогических явлений, а также теорий и концепций; изучение и управление инновационными процессами в образовании; развитие методологии педагогических исследований.

Анализируя процесс становления и развития педагогики, можно обозначить следующие **источники педагогического знания**:

- житейский опыт – первичный источник производства педагогического знания. Являясь исторически наиболее ранней формой его существования, житейский опыт не теряет своей значимой роли и по сей день, поскольку «освоение ученым форм познания, характерным для науки, сравнимо с обучением иностранному языку, которое всегда осуществляется на базе родного языка – обыденного познания»¹. Профессиональный здравый смысл служит посредником между научным, практическим и обыденным педагогическим познанием, сближая их и содействуя их взаимообогащению;
- философия – умозрительные размышления, мудрствование, дающее ценностно насыщенное знание, в первую очередь о целевом образе-идеале человека и о должном, будущем образовании;
- педагогическая практика – это не только изменение образовательной реальности, но и целостное познание образовательного процесса во всем многообразии (не только общего и особенного, но и единичного, индивидуального) в процессе педагогической деятельности. Это знание отражается в личном опыте педагога и служит основой выдвижения практических задач, поиска новых педагогических идей, формирования запроса науке;
- педагогическое исследование – основной способ получения педагогического знания, осуществляющийся с помощью научных методов.

¹ *Филатов В.П.* Научное познание и мир человека. М., 1986.

2.3. Формы научно-педагогического знания

Как следует из сказанного выше, педагогическое знание существует в многообразных формах. Для дальнейшего анализа таких форм необходимо разделить его на два вида: **знание житейское и знание научное**.

Очевидно, что представления о воспитании, обучении, развитии ребенка формируются у каждого человека с накоплением жизненного опыта, в процессе вхождения в образовательные системы, воспитания собственных детей и т.п. Любой человек, даже никогда не открывавший книг по педагогике, имеет определенные педагогические представления. Однако накопленные стихийно, приобретенные путем наблюдения, практических проб и анализа собственного, как правило, достаточно ограниченного опыта, житейские знания характеризуются конкретностью, немногочисленностью задач, ситуаций и лиц, на которые они распространяются. Поскольку житейский опыт конкретен и интуитивен, то его передача существенно затруднена.

Научные знания рациональны и осознанны. Педагогика стремится к обобщениям, использует научные понятия и модели, где отражаются наиболее существенные свойства предметов и явлений, общие связи и соотношения. Накопление и передача научных знаний возможны благодаря тому, что эти знания кристаллизируются в специальных формах и фиксируются в научной литературе.

К числу основных структурных элементов или **форм научно-педагогического знания** можно отнести понятия, закономерности, принципы, модели, технологии и теории.

Педагогические понятия – это научные конструкты, концентрирующие сущностное знание о явлениях, объектах и процессах образовательной реальности и указывающие на их определенный класс. К числу педагогических понятий относятся: «образование», «обучение», «воспитание», «педагогический процесс», «педагогическая система», «педагогическое взаимодействие», «учебный предмет», «ученик», «урок» и многие другие. Основные, наиболее общие из них называют педагогическими категориями (подробнее см. §2.4). Именно категории и другие понятия составляют тот «хрусталик», через который ученый видит изучаемую реальность. В педагогике (равно как и в других науках) понятия выполняют две основные функции: во-первых, они концентрируют в себе содержание предметного знания, полученного при изучении определенного фрагмента образовательной реальности, во-вторых, они служат организаторами производства научно-педагогического знания.

Педагогические понятия используются не только как средство обобщения и интерпретации феноменов, но и как инструмент коммуникации в науке и в практике. Для того чтобы ученые и практики понимали друг

друга, необходим общий язык – принятая всеми достаточно однозначная система понятий. Проблема заключается в том, что образовательная реальность настолько сложна и многообразна, что задача формулировки единого полного определения педагогического понятия является неразрешимой. Поэтому в современной науке при введении, определении, уточнении понятий ученые исходят из того, что оно должно, во-первых, концентрировать базовое значение, сущностные особенности явления, позволяющие идентифицировать его и отделять от других явлений, во-вторых, обеспечивать возможности решения актуальных проблем и осуществления эффективной коммуникации в педагогической науке и практике.

Ключевой формой научного знания являются законы, описывающие объективные всеобщие устойчивые связи явлений действительности. В научном описании образовательной реальности как сферы гуманитарной практики чаще используются **закономерности** или причинно-следственные обобщения – констатации повторяющихся связей между явлениями образовательной реальности, которые в силу своего более частного характера или каких-либо других причин (недостаточной исследованности характеристик, особенностей связи, границ ее проявления и др.) не могут претендовать на статус законов или пока не устоялись в качестве таковых. В педагогике, как правило, закономерности отражают связи между преднамеренно созданными или объективно существующими условиями и достигнутыми результатами обученности, воспитанности, развитости личности в конкретных ее параметрах, т.е. указывают на то, какие факторы предопределяют эффективность или конкретные результаты образовательного процесса.

Существует ряд критериев отнесения связей к закономерным. Важнейшие из них – объективность, всеобщность и повторяемость связи, т.е. ее способность воспроизводиться в аналогичных ситуациях, ее проявление в работе любого педагога, неизбежность, независимость от субъективности участников образовательного процесса (в той части, в которой эта субъективность не входит в зафиксированные в закономерности объекты и не является значимым фактором описываемого явления). Выявление закономерности предполагает проведение сложной научно-исследовательской работы: вскрытие, описание, теоретическое доказательство и экспериментальное подтверждение связи, отвечающей приведенным критериям.

В педагогике еще не сложилось стройной системы закономерностей образования. Обычно их разделяют на общие закономерности, присущие образованию в целом, закономерности обучения (дидактические), закономерности воспитания. Также выделяют частные, относящиеся к компонентам обучения (цели, содержанию, методам, средствам и пр.) или к обучению различным предметам (методические закономерности). В качестве примера приведем несколько общих и дидактических закономерностей:

– эффективность образовательного процесса зависит от морально-психологических, материальных, гигиенических и других условий, в которых он протекает;

– эффективность образовательного процесса определяется сбалансированностью целей различных уровней: общечеловеческих, государственных, общественных, школьных, учительских, ученических и др.;

– результаты обучения обусловлены характером познавательной деятельности учеников;

– уровень и качество усвоения учебного материала при прочих равных условиях зависят от учета учителем степени личностной значимости для учащихся усваиваемого содержания.

Основной формой представления педагогических закономерностей являются, в основном, словесные описания – малоформализованный способ установления связей между явлениями. Что касается их точного математического отражения, то сложность и многофакторность явлений образовательной реальности накладывает на их количественное представление определенные ограничения. Измерять сознание человека, степень развитости его социального опыта, личностных качеств и фиксировать их в точных числовых величинах без объективных показателей, без риска оказаться в плену механицизма и формалистики невозможно¹.

В педагогике, как науке, не только изучающей, но и конструирующей образовательную реальность, большое значение имеют **принципы** – это основные руководящие положения, идеи, отражающие нормативные требования к осуществлению образовательного процесса. Принципы указывают направление педагогической деятельности, предписывают общие регулятивы (позиции и установки), с которыми учителя должны подходить к организации процессов обучения и воспитания, к поиску возможностей их оптимизации.

Принципом можно считать только положение, требование, основанное на научно доказанной закономерности и независящее от конкретных условий и обстоятельств. Если закономерности имеют объективный характер и выявляются в процессе исследования образовательной реальности, то принципы как нормативные положения не изучаются, а устанавливаются, предлагаются, формулируются на основе изученной закономерности. Кроме того, педагогические принципы обусловлены состоянием образовательной сферы, возникающими в обществе требованиями к образованию, образовательной парадигмой, и, в определенной мере, позицией исследователя. Они являются итогом как осмысления педагогического наследия прошлого и обобщения передовой педагогической практики настоящего, так и предвидения тенденций развития общества и образования будущего.

¹ Краевский В.В. Общие основы педагогики. М., Волгоград: «Перемена», 2002. С. 20.

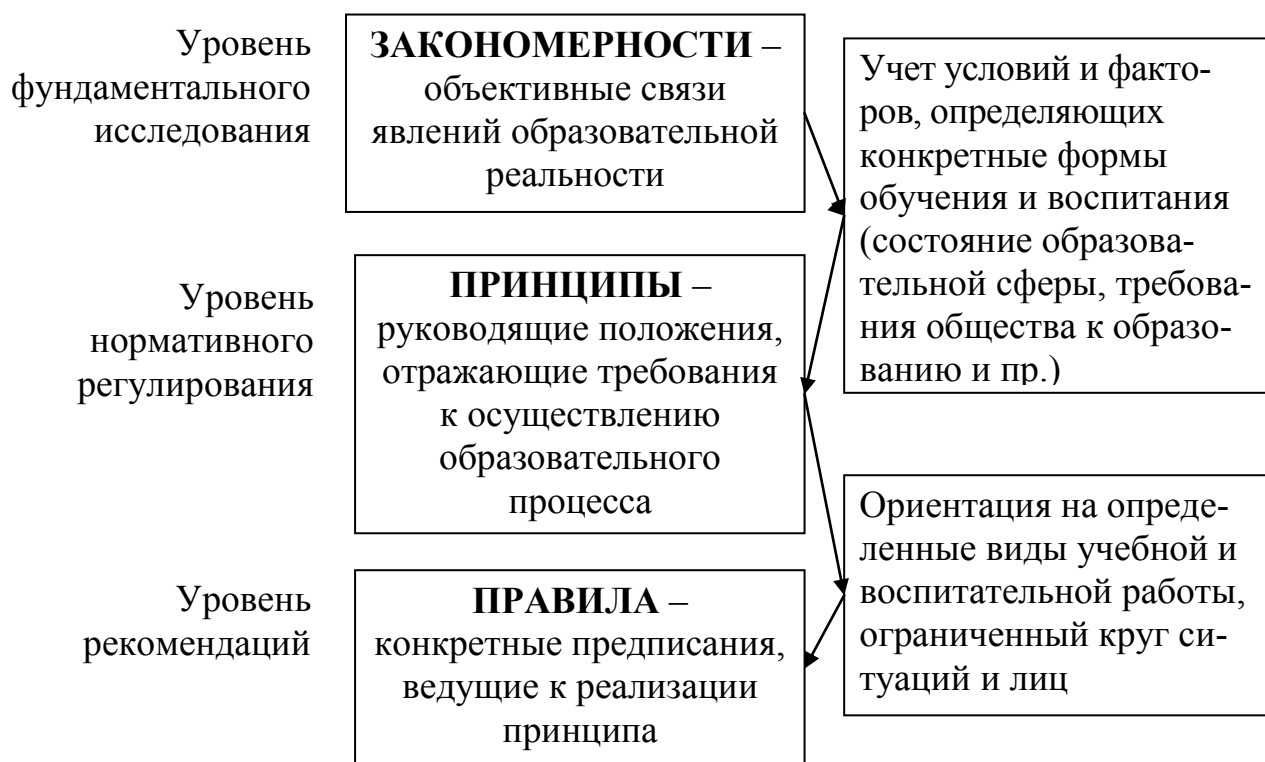


Рис. 2. Взаимосвязь педагогических закономерностей, принципов и правил

Систему педагогических принципов и закономерностей можно представить в виде уровневой структуры (рис. 2), где базовый уровень содержит закономерные связи образовательных явлений. Ко второму уровню этой структуры относятся принципы, основанные на закономерностях базового уровня. Третий уровень составляют педагогические правила – более конкретные предписания, ведущие к реализации принципа, обычно ориентированные на определенный круг ситуаций и лиц и не являющиеся всеобщими и обязательными.

Несмотря на то, что первые принципы обучения выведены еще в XVII в. Я.А. Коменским, работа над созданием единой полной системы педагогических принципов продолжается и по сей день. В современной педагогике выделяют принципы педагогического процесса (общепедагогические), принципы воспитания, принципы обучения вообще (дидактические) или обучения конкретному предмету (методические).

Приведем примеры общих педагогических принципов. Главным и системообразующим среди них сегодня признается **принцип гуманистической ориентации образования**. Он предполагает особое ценностное отношение к человеку, его индивидуальности, веру в его возможности и способности, уважение к личности ребенка, учет потребностей и интересов самого растущего человека, опору на положительное в нем. **Принцип целостности** ориентирует образовательный процесс на единство обучения и воспитания, на формирование знаний и умений, сознания и поведения в их единстве. Реализация **принципа связи педагогического процесса с жизнью** и производственной практикой общества предполагает соотнесение

образования с преобразованиями в общественной жизни страны, экономике и производстве, включение детей в систему общественных отношений, в общественно полезную деятельность. **Принцип обучения и воспитания в коллективе** требует оптимального сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы с детьми, использование влияния коллектива, возможностей групповой работы. **Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей** воспитанников при организации их деятельности диктует необходимость изучения уровня актуального развития детей, их склонностей, способностей, интересов, личностных качеств и согласование целей, содержания обучения и воспитания с результатами этого изучения.

Еще одна распространенная форма научно-педагогического знания – это педагогические **модели**. В науке под моделью понимается аналог изучаемого процесса, объекта или явления, отражающий его основные характеристики. Соответствие модели исходному объекту (процессу, явлению) характеризуется адекватностью. Поскольку абсолютной адекватности модели реальности быть не может, достаточный уровень определяется возможностью использовать ее как средство решения поставленных исследовательских задач.

В самом общем смысле все, чем оперирует наука, является моделями реальности. С этих позиций и понятия, и закономерности, и принципы – это своеобразные модели. Очевидно, что модель не обязательно строится с помощью строгих математических описаний (как, например, в физике или химии). Любое теоретическое представление, сложившееся в результате наблюдений, экспериментов и применения аналитических методов может считаться качественной моделью (моделью-представлением).

В узком смысле под **педагогической моделью** будем понимать аналог фрагмента образовательной реальности, представленный через совокупность взаимосвязанных компонентов и/или этапов. Модели позволяют не просто описывать реальность, а представлять ее дифференцированно, с выделением сущностно значимых элементов или этапов, соотношений и взаимосвязей между ними. Как правило, словесное описание педагогических моделей дополняется их схематическим представлением, что позволяет за счет наглядности облегчить трансляцию научного знания.

Самыми распространенными педагогическими моделями являются модели педагогических систем и образовательных (педагогических) процессов, фиксирующие статическое (покомпонентное) или динамическое (поэтапное) описание образовательной реальности, соответственно.

Под **педагогической системой** понимается совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов, обеспечивающая за счет своих интегративных качеств, не присущих отдельным ее частям, реализацию образовательных задач и/или достижение конкретных образовательных целей. Целостным образованием она может быть представлена только то-

гда, когда обоснованно, учитывая объективные связи и отношения, система выделяется из окружающей среды и выступает во взаимодействии со средой (более широкой системой образования, социумом и др.) как целостное явление. В науке наиболее часто описываются педагогические системы школы, авторские педагогические системы (в основе которых лежат нетрадиционные идеи) или предметные, моноцелевые системы, например, система экологического образования младших школьников, система патриотического воспитания подростков, система математической подготовки студентов – будущих экономистов.

Состав педагогической системы может быть представлен пятью взаимосвязанными компонентами (рис.3). Системообразующий компонент, т.е. объединяющий все компоненты в систему, – цель. Следующие два компонента выделяются на основе различия содержательных и процессуальных характеристик образования. Это, во-первых, его содержание (т.е. описание формируемого опыта, личностных качеств и других объектов развития) и, во-вторых, методы, формы, средства осуществления. И последние два компонента системы – сами субъекты образования – педагог и ученик (воспитанник, студент).

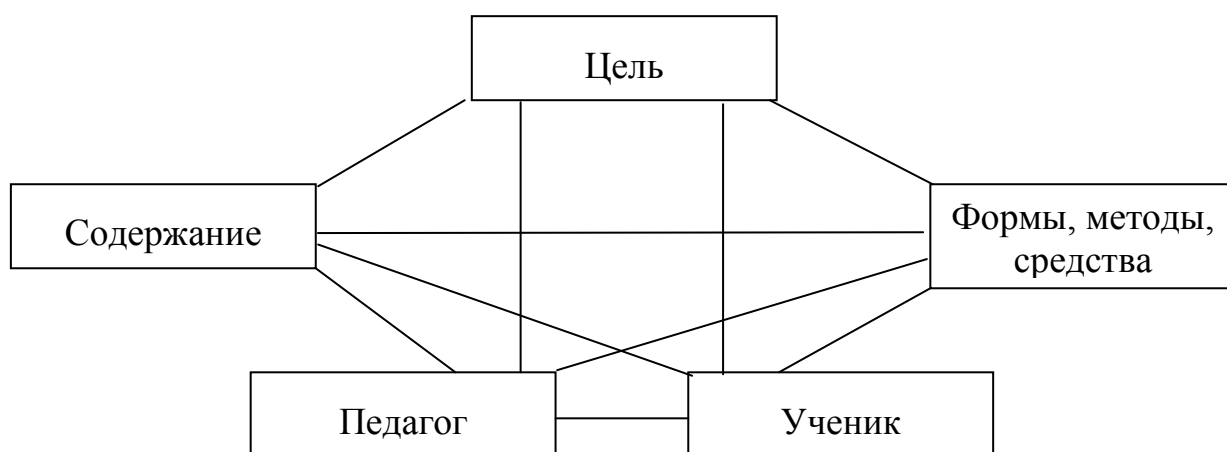


Рис. 3. Типовая структура педагогической системы

Использование в качестве основы типовой модели позволяет педагогу-ученому достаточно полно, во всех существенных элементах и взаимосвязях изучить, описать и/или спроектировать конкретную педагогическую систему, обеспечив тем самым, условия для ее адекватного воплощения на практике.

Следующая форма научного знания – **технологии** – представляет операционализированное знание о том, как решать практические задачи. Любая технология в той или иной мере направлена на реализацию в практике научных идей, положений, теорий. Поэтому данная форма научного знания дает прямой выход на практику: от научного проектирования к точному воспроизведению действий, гарантирующих достижение цели.

Педагогическая технология – есть теоретически обоснованная планомерная система действий педагога в совокупности этапов, способов, приемов и средств, позволяющих успешно реализовывать поставленные

задачи и достигать образовательные цели. Понятие педагогической технологии используется для описания различных процессов: более общих (например, технология развития учебно-познавательного опыта учащихся начальной школы) или частных (например, технология обучения началам физики учащихся 7-го класса). Локальные технологии – это описание процесса и средств решения узких педагогических задач (например, технология обучения построению алгоритмов, технология проведения краеведческой экскурсии, технология формирования понятий «часть–целое»). Для описания процесса решения педагогических задач также используются понятия метода, формы, способа, подхода, приема, методики, последнее из которых зачастую используется как синоним технологии.

Понятие технологии пришло в педагогику из индустрии и технических наук. Несмотря на единство терминологии, педагогическая технология и, например, технология обработки металлов – различные по уровню сложности и предсказуемости результата процессы. Здесь уместно вернуться к педагогическим системам и обозначить особенности, которые отличают их от технических систем и обуславливают сложность управления ими.

1. «Исходный материал», который поступает в педагогическую систему из окружающей среды и ею перерабатывается, – люди. И цель системы может быть достигнута только тогда, когда эти люди (воспитанники, учащиеся) сами будут активно и целенаправленно участвовать в деятельности системы.

2. Основные функции системы (воспитание, обучение) осуществляются не только в рамках данной системы, но и за ее пределами (в семье, обществе сверстников и других людей), т.е. имеют место неуправляемые воздействия на систему.

3. Исполнительные органы системы – также люди (педагоги). Отлаженная работа системы зависит не только от их знаний и умений, но и от их личностных качеств, творческого потенциала, эмоционального состояния и пр.

4. Одной из функций системы является обновление ее частей: личностный и профессиональный рост педагогов, введение инноваций в содержание, методы обучения и воспитания.

5. Отсутствуют четкие критерии качества системы и способы однозначной диагностики результативности системы. Образование – это сфера гуманитарной практики, которая в принципе не поддается точному количественно-цифровому описанию.

В силу индивидуальных различий между людьми, в педагогике не может быть одинаковых исходных данных и точной копии действий различных педагогов. Кроме того, описание образовательных процессов не формализуемо полностью. Поэтому даже строгая разработка конкретной технологии на научной основе не исключает мастерства использующего технологию педагога, проявления им импровизации и творчества в педа-

гогическом процессе. Для того чтобы эффективно использовать разработанную в науке технологию, педагогу необходимо понимать основные идеи, лежащие в ее основе, учитывать ситуацию, собственные возможности, индивидуальные особенности учащихся и другие факторы, предусмотреть которые ученый – разработчик технологии – не в состоянии. В связи с этим существует мнение, что профессиональную позицию педагога, его профессиональную компетентность необходимо рассматривать как неотъемлемую часть технологии.

Необходимыми свойствами педагогической технологии, позволяющими ее широко внедрять и эффективно использовать, являются целостность, оптимальность, результативность, применимость в реальных условиях¹. Научно разработанная педагогическая технология должна учитывать все значимые факторы педагогического процесса, за отведенные промежутки времени давать максимально возможные в данных условиях результаты, соответствующие поставленным целям.

Педагогическая технология может рассматриваться как проект педагогической деятельности или модель педагогического процесса, представленная с позиции «цель – способы и средства – результат», поэтому кроме описания действий педагога (его взаимодействия с учащимися) в технологии должны быть обозначены операционализированные цели и диагностические средства (средства анализа процесса и результатов деятельности), позволяющие оценить степень достижения целей.

Наиболее развитой и целостной формой организации научного знания является **теория** – в широком смысле обозначающая комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение какого-либо явления; в более узком смысле – форма знания, дающая непротиворечивое целостное представление о закономерностях и существенных связях в определенной области действительности – предмете данной теории. Под **педагогической теорией** понимается не имеющая внутренних противоречий совокупность взаимообусловленных идей, положений, принципов, описывающих фрагмент образовательной реальности и отражающих объективные связи педагогического процесса.

Поскольку полностью и однозначно описать образовательную реальность не представляется возможным, педагогическая теория, как правило, включает в себя базис – исходные подходы и постулаты (аксиомы, гипотезы и пр.), первичные условные допущения, которые служат основой и задают ракурс рассмотрения в процессе познания и конструирования фрагмента образовательной реальности. Еще одним элементом базиса для разработки теории являются данные, факты, интерпретации, полученные в процессе эмпирического исследования и обобщения педагогического

¹ Гребенюк О.С. Общая педагогика: Курс лекций. Калининград, 1996.

опыта. Основное же теоретическое знание составляет множество выведенных в теории и доказанных (теоретически и/или эмпирически) утверждений, отражающих сущность и взаимосвязи различных явлений, процессов, объектов образования. При этом все элементы теории логически зависят друг от друга. Таким образом, в педагогическую теорию включаются взаимосвязанные понятия, закономерности, модели, позволяющие достоверно, полно и непротиворечиво описать и объяснить часть образовательной реальности, служащую предметом теории. Кроме того, педагогическая теория, как правило, содержит принципы, технологии, проекты образовательных систем или процессов, позволяющие совершенствовать образовательную реальность, более эффективно действовать в ней, решать возникающие проблемы.

Таким образом, описанные формы научно-педагогического знания (понятия, закономерности, принципы, модели, технологии и теории) позволяют, во-первых, выделить обобщенное сущностное знание об образовательной реальности, во-вторых, представить его структурировано и дифференцировано, что способствует его эффективной трансляции и дает возможность, оперируя данным знанием, производить новое.

2.4. Категории педагогики

Становление любой области научного знания связано с формированием и развитием категорий – основных понятий, которые конституируют предмет данной науки. В период становления педагогики были определены три фундаментальные категории – образование, воспитание, обучение.

В процессе исторического развития науки содержание этих понятий претерпевало изменения. И в настоящее время в отечественной педагогике нет единого мнения по вопросу о том, какое понятие является более общим: воспитание или образование. Термин «воспитание» исторически более ранний; в трудах философов, классиков педагогики (Ж.-Ж. Руссо, Д. Локк, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег и др.) для описания общественно-исторического феномена целенаправленной передачи социокультурного опыта от одного поколения к другому используется именно он. Тогда говорят о воспитании в широком смысле этого слова. Однако в законе «Об образовании в Российской Федерации», образование понимается как всеобщая категория, включающая воспитание (в узком смысле этого слова) и обучение.

Первое базовое понятие педагогики – **образование**. В §1.1 были представлены различные ракурсы рассмотрения образовательной реальности и понятия, обозначающие те или иные явления, процессы, объекты, связанные с ней. Обобщая, можно выделить четыре основных трактовки термина «образование» в педагогике: как явления, процесса, результата и системы.

Во-первых, образование обозначает одно из **явлений** общественной жизни человечества, связанное с передачей старшими поколениями и освоением подрастающими поколениями накопленного человечеством опыта, с целенаправленным формированием опыта человека, его психическим, личностным и духовным развитием. Выше это явление названо образовательной реальностью или образованием в самом общем смысле. Как правило, именно этим значением наделяют обсуждаемый термин, когда рассматривают социальные функции образования, его взаимосвязь с культурой или историческое развитие.

Во-вторых, образование понимается как целенаправленный структурированный, управляемый, характеризующийся специфическими целями, содержанием, формами, методами, средствами **процесс** взаимодействия между педагогами и обучающимися (воспитанниками), в котором последними осваивается новый опыт и происходит их развитие. Понимание образования как процесса конкретизируется в других категориях педагогики: «педагогический процесс», «обучение», «воспитание» (см. ниже).

В-третьих, термин «образование» используется для обозначения **результата** процесса – достигнутого уровня в освоении знаний, умений и других элементов опыта (например, в выражении «сотрудник с высшим экономическим образованием»). Вероятно, здесь необходимо говорить об образованности как совокупности знаний и умений, способностей, личностных качеств. Как показано выше (проблема 1), образованный – это человек, у которого сформированы мировоззрение, определенные нравственные принципы, ценностные ориентации и личностные качества. Областью существования этого образования является внутренний психологический мир человека.

В-четвертых, образование понимается как специально создаваемая и управляемая **система** социальных структур, разрабатывающих стратегию и реализующих целенаправленный процесс формирования опыта человека, его психического, личностного и духовного развития. В §1.8 была рассмотрена система образования в России, включающая в качестве основных элементов образовательные стандарты и программы, образовательные организации, органы управления образованием.

Поскольку для того чтобы лучше познать реальность, наука использует дифференцированный подход, то и **целостный процесс образования в педагогике раскладывается на две составляющих: воспитание и обучение**. Критериями такого разделения являются, во-первых, специфика задач, стоящих перед каждой из составляющих в процессе образования человека, во-вторых, виды деятельности формирующейся личности, играющие наиболее важную роль в решении данных задач. Так, **обучение** ставит в центр элементы опыта ученика и в первую очередь решает задачи организации усвоения знаний, умений и навыков, базисом чего служит

учебно-познавательная деятельность. **Воспитание** направлено на формирование определенных качеств, отношений, мировоззрения, ценностей человека и реализуется во всех видах деятельности (коммуникативной, трудовой, игровой, познавательной и др.). Исходя из этого, для каждого из процессов определяются свои принципы, содержание, методы, формы осуществления (процессы воспитания и обучения подробно рассмотрены в главах 3 и 4 соответственно).

Следует отметить, что процесс обучения более глубоко разработан теоретически, основные результаты обучения (знания и умения) диагностируются сравнительно легко, а потому эффективность того или иного вида обучения может быть достаточно точно определена. Воспитание протекает значительно сложнее, поскольку формирование качеств и тем более ценностей человека – длительный процесс, зависящий от множества факторов, учесть которые достаточно трудно. В отличие от обучения, воспитание не ограничено временными рамками (учебная четверть, урок) и не стандартизировано так детально.

Традиционность разделения образования на обучение и воспитание проявляется в науке, в практике, в житейской терминологии. Так, педагога, работающего в дошкольной организации (детском саду), называют воспитателем, а ребенка – воспитанником; педагога, работающего в школе, – учителем, а школьника – учеником, учащимся, обучающимся. Ни в науке, ни в быденном языке нет понятия, которое бы обозначало человека, который «образовывается», т.е. и воспитывается, и обучается одновременно. Однако нужно понимать, что разделение обучения и воспитания весьма условно. Например, усвоение знаний, как правило, имеет в своей основе не только познавательную деятельность, но и коммуникативную (взаимодействие учеников между собой и с педагогом), соответственно оно имеет и воспитательный эффект. Как стиль педагогического общения, так и организация обучения влияют на становление у ребенка отношения к себе, к другим людям, к учебной деятельности, к познанию мира. Кроме того, усвоение знаний приводит к появлению отношения к этому знанию, формированию мировоззрения, что также подтверждает взаимопроникновение двух названных составляющих. В свою очередь, воспитание, например гражданственности, немисливо без освоения определенных исторических, географических, этнокультурных знаний (хотя и не исчерпывается этим), т.е. воспитание предполагает и решение задач обучения.

Как указывалось выше, разделение единого процесса на обучение и воспитание обусловлено научным подходом к исследованию целостной реальности, связанным с построением ее моделей, выделением, изучением и проектированием отдельных компонентов. Однако следует помнить, что обучение и воспитание составляют целостность, и главное их назначение – способствовать достижению целей образования.

В последние десятилетия педагогика обогатилась результатами исследований, демонстрирующими продуктивность использования научного конструкта, который обозначал бы инвариантную внутреннюю сущность процесса образования, без его разделения на обучение и воспитание. В качестве такого конструкта, претендующего на статус основной категории педагогики, можно рассматривать понятие педагогического процесса.

Под **педагогическим процессом** понимается специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и учащихся (воспитанников), ориентированное на решение образовательных задач. Этим термином обозначается часть образовательного процесса, происходящего в образовательной организации в определенный временной интервал с конкретным составом участников. Т.е. данное понятие по смыслу совпадает с понятием образования как процесса, ограниченного временными и пространственными рамками.

Также педагогический процесс можно рассматривать как педагогическую систему (см. рис. 3) в динамике, в процессе функционирования. В этом случае в центр рассмотрения помещается педагогическое взаимодействие между субъектами (педагогом и учеником, воспитанником), цель разбивается на последовательность педагогических задач, а остальные компоненты системы характеризуют это взаимодействие с содержательной и процессуальной сторон (рис. 4).

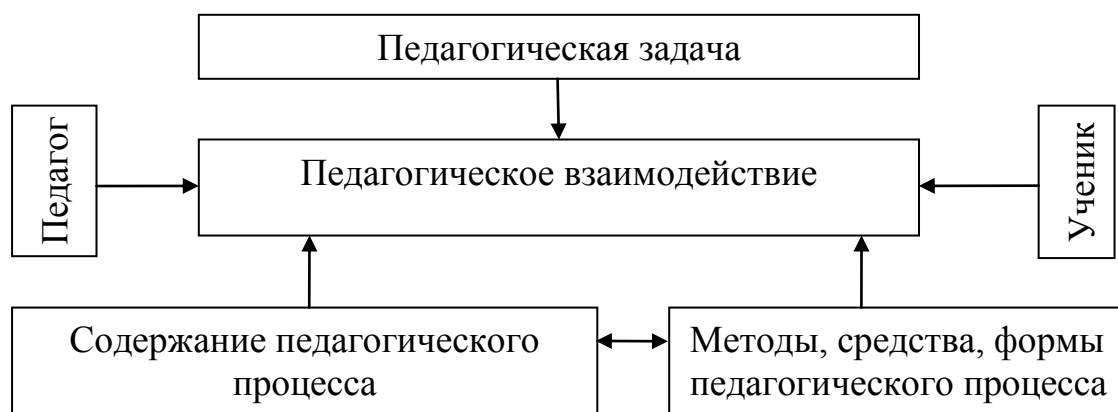


Рис. 4. Переход от описания педагогической системы к педагогическому процессу

Такое представление позволяет увидеть внутреннюю основу процесса образования – педагогическое взаимодействие. Внешнее «движение» педагогического процесса прослеживается при переходе от решения одной задачи к другой. При этом решение совокупности задач должно вести к достижению образовательной цели. Таким образом, основной единицей педагогического процесса является **педагогическая задача** – педагогическая ситуация, соотнесенная с целью деятельности и условиями ее осуществления. Решение педагогической задачи составляет один цикл педагоги-

ческого процесса. Разложив этот цикл на условно отдельные составляющие, характеризующие внешний и внутренний план действий педагога и ученика (воспитанника), можно представить типовую логику построения педагогического процесса (рис. 5).



Рис. 5. Структура одного цикла педагогического процесса

Основными характеристиками педагогического процесса являются его целенаправленность, двусторонность, целостность. **Целенаправленность** педагогического процесса означает подчинение его задач, содержания, методов, форм взаимодействия взрослого и ребенка конкретной образовательной цели (в одном цикле – педагогической задаче).

Двусторонность педагогического процесса предполагает наличие в нем двух взаимосвязанных активных сторон. С одной стороны, педагог, деятельность которого направлена на создание условий для достижения образовательных целей; с другой стороны – ученик, воспитанник, деятельность которого направлена на реализацию своих целей, и обусловлена принятием (или непринятием, в зависимости от организации педагогического процесса) тех знаний, способов деятельности, норм, ценностей, которые предлагает педагог.

Под **целостностью** понимают характеристику педагогического процесса, тесно связанного с жизнедеятельностью учащегося, причем не

только с одной ее стороной (например, учебой в школе), а со всеми проявлениями жизни ребенка. Целостность педагогического процесса имеет множество аспектов (рис. 6). Она предполагает учет влияний на ребенка семьи, различных образовательных организаций, детских объединений и других факторов; единство всех компонентов самого педагогического процесса (например, обучения и воспитания, образования и самообразования, цели, содержания, методов, форм и деятельности субъектов педагогического процесса) и др.

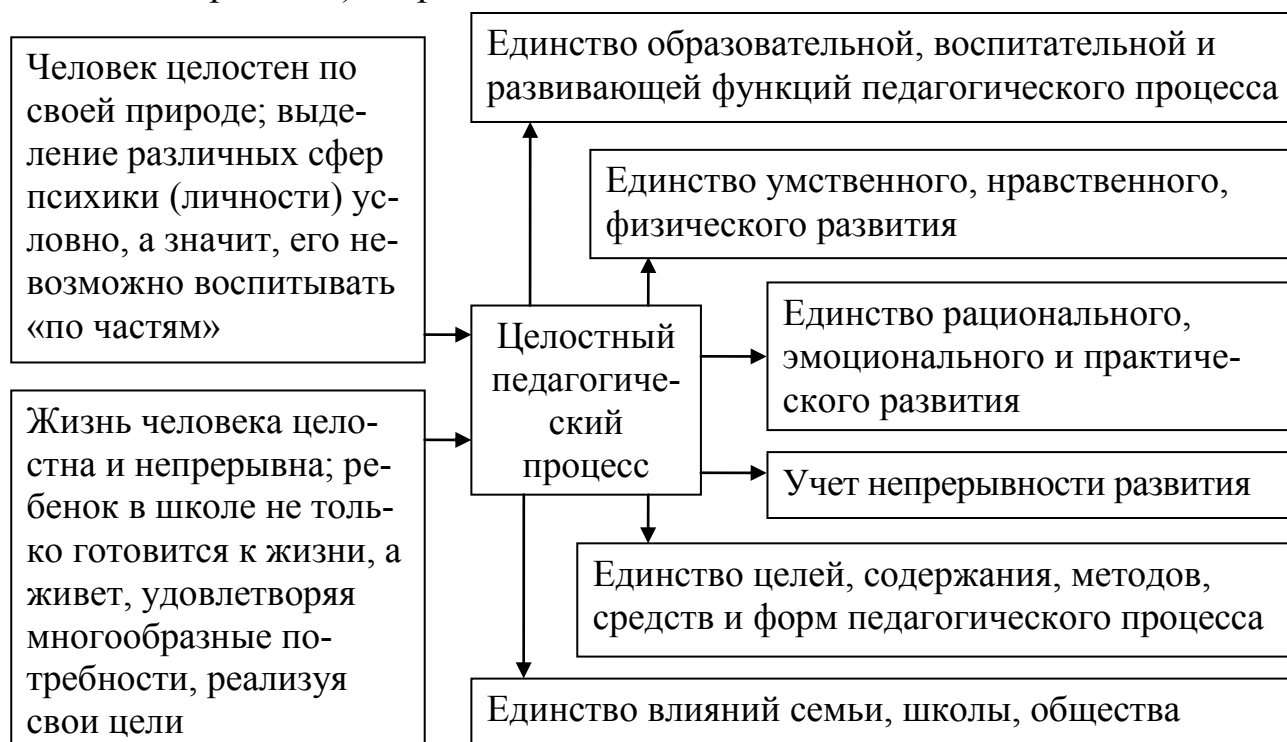


Рис. 6. Основы и аспекты целостности педагогического процесса

Целостный педагогический процесс реализует в единстве три основные **функции**:

- обучающую (образовательную) – формирование у ученика элементов социокультурного опыта (знаний, умений, навыков);
- развивающую – развитие психических процессов и способностей: познавательных (восприятия, памяти, мышления, внимания, речи, воображения), эмоционально-волевых, моторных и др.;
- воспитательную – формирование и развитие личностных образований: отношений, мировоззрения, качеств, ценностно-смысловой сферы.

Рассматриваемый таким образом педагогический процесс позволяет научно отразить образовательную реальность на более высоком уровне обобщенности и целостности, представить **инвариантные основы процессов обучения и воспитания** как разных его аспектов. Соответственно модели педагогического процесса могут быть использованы для описания процессов и обучения, и воспитания.

Итак, основной и наиболее общей категорией педагогики является «образование». Его рассматривают как явление, процесс, результат или систему. Также к основным категориям относятся «воспитание», «обучение», «педагогический процесс», представляющие образование в различных ракурсах. Кроме того, выделяют и другие категории, такие как «педагогическая технология», «педагогическая деятельность» (§2.8), дающие описание образования с акцентом на деятельности одного субъекта этого процесса – педагога.

2.5. Внутренняя структура педагогики

Педагогика – многогранная наука, которая структурирована по принципу дисциплинарности. Ее можно представить в виде системы взаимодействующих научных дисциплин, организованных в относительно отдельные группы: общую педагогику, частные дидактики, возрастную педагогику, специальную педагогику, профессиональную педагогику, социальную педагогику. При этом группы различаются своим ракурсом рассмотрения образования, который создает их собственное проблемное поле, а входящие в группу дисциплины делят это поле на фрагменты и имеют взаимодополняющий характер.

Базовой научной дисциплиной в структуре педагогики является **общая педагогика**, так как ее содержание¹:

- принадлежит всем педагогическим дисциплинам, отражая основы педагогики;
- используется разными педагогическими дисциплинами;
- обеспечивает взаимопонимание исследователей и согласование различных аспектов педагогического знания;
- отражает целостную картину образовательной реальности.

Общая педагогика изучает наиболее общие закономерности образования, разрабатывает основы организации и осуществления педагогического процесса. В качестве отдельного блока в составе общей педагогики можно выделить **наукovedческие дисциплины**, изучающие не только образовательную реальность, но и ее научное отражение. Они как бы находятся «над» педагогикой, подвергая рассмотрению состав научно-педагогического знания, способы его получения и упорядочивания, тенденции развития педагогики и пр. К этому блоку отнесем методологию и историю педагогики.

Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах, подходах и способах добывания знаний, отражающих образовательную реальность, а также сис-

¹ *Вершинина Н.А.* Методология исследования структуры педагогики. Автореферат дисс. ... докт. пед.н. СПб., 2009.

тема деятельности по получению таких знаний, по обоснованию программ, логики и методов, по оценке качества исследовательской работы. Предмет методологии педагогики выступает как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке¹. Методология – это рефлексия наукой собственного знания и познавательной деятельности и выработка нормативов, способствующих повышению качества научно-исследовательской деятельности и прогрессивному движению науки.

История педагогики изучает процесс развития образования и педагогической мысли в их единстве и во взаимосвязи с современными проблемами образования. Необходимость изучения истории педагогики обусловлена тем, что результаты таких исследований позволяют направлять современную науку, указывая закономерности и тенденции развития, предупреждая ее от ошибок и тупиковых путей.

К дисциплинам, входящим в общую педагогику, также можно отнести теорию воспитания, дидактику, сравнительную педагогику, теорию управления образовательными системами.

Разделение образования на обучение и воспитание стало основой формирования соответствующих научных дисциплин. Предметом **теории воспитания** являются закономерности, принципы, методы целенаправленного процесса формирования личностных качеств, отношений, ценностей человека. **Дидактика** (теория обучения) изучает закономерности процесса обучения, его содержание, принципы, организационные формы, методы и средства.

Предметом **сравнительной педагогики** являются закономерности функционирования и развития образовательных систем в разных странах. Поиски общего и специфического в образовательных системах позволяют давать научное толкование образовательным традициям, системам, обогащать национальную педагогическую культуру за счет международного опыта, находить более эффективные пути решения образовательных задач.

Современные исследования в области сравнительной педагогики сосредоточены на выявлении сущности кризиса воспитания детей и молодежи в современном мире, анализе наиболее эффективных образовательных систем, раскрытии путей и способов организационной интеграции дошкольного и начального, общего и профессионального образования в зарубежных странах, изучении стратегии развития образования в контексте глобализации, разработке модели мирового образовательного пространства в сети Интернет и т.п.

Теория управления образовательными системами изучает закономерности и условия, обеспечивающие функционирование и развитие сис-

¹ Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. М.: Изд. центр «Академия», 2008.

тем разных уровней: от педагогической системы школы (или другой образовательной организации) до системы образования в целом; разрабатывает принципы и методы управления образовательными системами, способы реализации инновационных механизмов управляемого развития образования. Большое внимание сегодня уделяется и таким вопросам, как управление качеством образовательного процесса, внутришкольному педагогическому менеджменту, педагогическому мониторингу как средству сбора информации для принятия управленческих решений.

Как указано выше, помимо общей педагогики выделяются и другие группы научных дисциплин.

Частные дидактики (методики обучения) – группа дисциплин, которые изучают закономерности, методические принципы, особенности обучения учащихся конкретным учебным предметам. Сюда относятся методики обучения: математике, родному языку, иностранному языку, истории, физике, биологии, информатике и т.д.

Поскольку методики изучают процесс обучения, существует мнение, что они являются не самостоятельными педагогическими дисциплинами, а прикладной частью дидактики. Аргументом также служит тот факт, что дидактика возникла одновременно с методикой как некоторая целостность (первые дидактические принципы выведены на материале обучения языкам). Однако в процессе развития науки их функции разделились. Дидактика изучала общие закономерности и принципы обучения, а методика – отражение этих принципов в совокупности норм деятельности предметного обучения, т.е. носила нормативно-рецептурный характер. Соотношение между дидактикой и методикой было как у науки с практикой. Однако как показано академиком В.В. Краевским, современные методики нельзя рассматривать просто как некое «приложение» к дидактике¹. Соотношение этих педагогических дисциплин имеет форму взаимодействия, а не соподчинения. Центральная часть методики – методические принципы не совпадают и не выводятся напрямую из дидактических. Они представляют собой дидактические принципы, опосредованные закономерностями обучения конкретному предмету. Различие предметов дидактики и методики определяется меньшей степенью общности знаний, получаемых в результате исследования в области методики, и большей их обусловленностью конкретным содержанием учебного предмета. Поэтому на современном этапе развития науки методики считают относительно самостоятельными научно-педагогическими дисциплинами.

Следующая группа педагогических дисциплин – **возрастная педагогика** – объединяет те из них, которые дифференцированы по возрастным ступеням развития человека. Здесь традиционно выделяют дошкольную

¹ Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учеб. пособие для студ. и асп. педвузов. М., Волгоград: Перемена, 2002.

педагогику, педагогику школы, педагогику высшей школы, андрагогику (педагогику взрослых). Эту группу дисциплин отличает особый ракурс рассмотрения образования – с точки зрения возрастно-педагогических закономерностей и принципов образования, особенностей методов воспитания и обучения человека на конкретном возрастном этапе в соответствующих звеньях системы образования (детском саду, школе, вузе, системе последиplomного и дополнительного образования).

Специальная педагогика – группа дисциплин, разрабатывающих теоретические основы, принципы, методы, формы и средства образования детей и взрослых, имеющих специфические образовательные потребности в силу отклонений или нарушений физического и/или психического развития. К традиционно выделяемым специальным дисциплинам относят: сурдопедагогику, объектом которой является образование детей и взрослых с нарушениями или потерей слуха, тифлопедагогику (с нарушениями зрения или незрячих), олигофренопедагогику (с отклонениями в умственном развитии), логопедию (с нарушениями речи). Разработка теоретических основ воспитания и обучения таких людей невозможна без глубокого понимания физиологических и психических процессов, психологических механизмов их связи с окружающим миром, личностного и духовного потенциала человека, его возможностей и индивидуальных особенностей.

Эти дисциплины также объединяют названием «дефектология» или «коррекционная педагогика». Однако в современной науке различают концептуальные основания таких дисциплин. Так, профессор Н.М. Назарова указывает, что термины «дефектология», «коррекционная педагогика» исходят из наличия недостатка, физической или психической дефицитарности, а не из тех потенциальных возможностей, которые у ребенка имеются¹. В них во главу угла ставится единственный вариант развития ребенка – лечение, исправление, коррекция его недостатков для того, чтобы он по возможности не отличался от нормальных детей. (Здесь следует отметить, что в зарубежной науке коррекционная педагогика изучает не людей с особыми образовательными потребностями, а исправление асоциальных поведенческих проявлений, например, в исправительно-трудовых учреждениях.) Современная специальная педагогика, опирающаяся на гуманистическую парадигму, исходит не из наличия дефекта, отставания, дефицитарности в развитии человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности, а из тех позитивных потенциальных возможностей, которые в специальных условиях на индивидуальном образовательном маршруте могут быть реализованы. С этой точки зрения основная практическая задача специальной педагогики – оказание человеку с ограниченными возмож-

¹ Специальная педагогика: в 3-х т. / Под ред. Н.М. Назаровой. Т. 2. Общие основы специальной педагогики. М.: Изд. центр «Академия», 2008.

ностями системной педагогической помощи в достижении максимальной самореализации в жизни¹.

Группа дисциплин, относящихся к **профессиональной педагогике**, изучает специфические особенности процесса профессионального образования, повышения квалификации и переподготовки кадров. Каждая дисциплина этой группы имеет свой объект, относящийся к образованию определенного профессионального профиля. Например, инженерная педагогика изучает подготовку рабочих, техников, инженеров и других специалистов технической сферы, театральная педагогика – процесс формирования сценического мастерства, военная педагогика – подготовку военнослужащих.

Социальной педагогикой обозначают группу дисциплин, изучающих взаимосвязи в системе «воспитание – социализация личности», а именно, воздействие социальных факторов на воспитание качеств, отношений, ценностей человека и формирование личности в целом, подготовку ребенка или взрослого к эффективному взаимодействию с социальной средой, гармонизацию взаимодействия человека и социальной среды в воспитательных целях, оптимизацию воспитательных влияний с учетом особенностей социальной среды и т.п.

К этой группе относят дисциплины, изучающие процессы воспитания, протекающие вне стен основных образовательных организаций: семейную педагогику, пенитенциарную (исправительно-трудовую) педагогику, педагогику внешкольной системы занятости детей и взрослых². Результаты таких исследований востребованы педагогами, занимающимися перевоспитанием лиц, находящихся в заключении за совершенные преступления, педагогами домов детского творчества, школ искусств, спортивных школ, клубов, станций юных техников и т.п., а также классными руководителями обычных школ и родителями.

Представленная система взаимосвязанных дисциплин, безусловно, не исчерпывает всего проблемного поля педагогики, сформированного на современном этапе. Дело в том, что педагогика – развивающаяся наука, в ней расширяется перечень дисциплин в обозначенных группах и формируются новые дисциплины с выделением собственных предметов исследования, которые пока трудно однозначно «уложить» в представленную систему. По мере развития науки совершенствуется и ее методология, разрабатываются новые системы понятий и дисциплин, что способствует дальнейшему продуктивному развитию педагогики.

¹ Там же.

² *Вершинина Н.А.* Методология исследования структуры педагогики. Автореферат дисс. ... докт. пед.н. СПб., 2009.

2.6. Педагогика в системе наук

Педагогика традиционно относят к системе человекознания, к социально-гуманитарным отраслям науки. Однако она связана не только с науками, объектом которых являются человек и общество, но и с областями естественнонаучного знания. Безусловно, характер этих связей различный. Он обусловлен задачами, решаемыми педагогикой, целями науки и спецификой научного познания реальности. Именно типы межнаучных связей целесообразно положить в основу характеристики места педагогики в системе наук.

Первый тип связи, назовем его «базисный», объединяет с педагогикой такие науки, знания из которых формируют **основы для создания педагогических теорий**. Очевидно, что для того чтобы куда-то вести человека (воспитывать его и обучать), необходимо понимать, что человек и куда мы должны его привести. Поэтому традиционно считается, что педагогика опирается на три «кита»: философию, психологию, анатомию и физиологию человека. Наибольшее значение для педагогики имеют связи с философией и психологией.

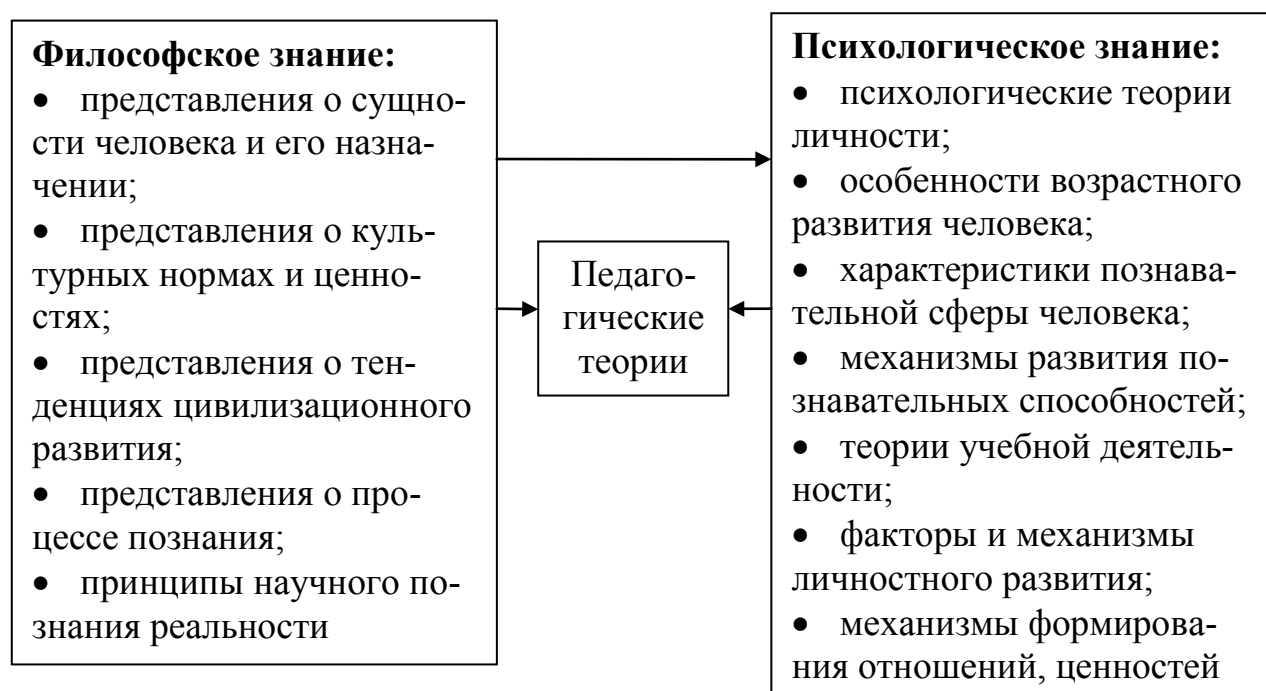


Рис. 7. Философское и психологическое знание, используемое для построения педагогических теорий

Философия, изучающая общие законы и движущие силы развития природы, человеческого общества, познания, а также формирующая представления о человеке, его сущности, назначении и роли во Вселенной, выступает базой для научного поиска целей образования (рис. 7). Каждая теория обучения и воспитания всегда опирается на определенную философско-психологическую теорию личности и ее становления (§1.6). Зако-

номерности функционирования и развития психики человека, механизмы личностного развития, изучаемые **психологией**, служат основой конкретизации образовательных целей, основой выдвижения задач, связанных с психическим, личностным, духовным развитием человека, и определения основных подходов к их решению. Психология также позволяет создать (выбрать) и обосновать методы и средства, используемые в педагогическом процессе (подробнее см. проблему 8).

Здесь следует подчеркнуть, что знания из философии, психологии или других наук не входят в педагогические теории напрямую, как ее составляющие. Как указывает известный методолог педагогики, академик В.В. Краевский, педагогика сама проводит фундаментальные исследования собственного специфического объекта, каким перед ней выступает образование, и затем на этой основе строит системы педагогической деятельности, формирует различные теории. Однако эти теории могут опережать практику и влиять на нее лишь в том случае, если в ходе педагогических исследований используются и интегрируются в опосредованном виде знания из других наук. Эти науки не «командуют» педагогикой, а приходят ей на помощь. В этом смысле педагогика, будучи в определенном смысле автономной, независимой дисциплиной, в то же время зависит от тех наук, с которыми она связана по логике исследовательской работы, а также от общего состояния научного познания¹.

Второй тип межнаучной связи – «симбиотический» – предполагает совместные, **комплексные, взаимодополняющие исследования**. Практически все социально-гуманитарные науки связаны с педагогикой взаимобогащением фактами, положениями, обобщающими выводами. Например, **исторические** факты, этапы и закономерности исторического процесса играют огромную роль при изучении истории образования и педагогики. Состояние и тенденции развития общественных процессов, изучаемые **социологией**, результаты **медицинских** исследований здоровья школьников, данные **культурологических, этнографических** исследований учитываются при проектировании педагогических систем.

С другой стороны, описание и объяснение педагогикой образовательной реальности востребовано другими науками для создания более полной картины собственного предмета. Поскольку образование – часть социальной реальности, которая изучается множеством наук, появляются специальные научные дисциплины (**философия образования, педагогическая психология, социология образования** и др.), принадлежащие другим отраслям науки, но проводящие исследования на стыке с педагогикой, в сфере общего объекта. Также можно выделить **политологию** и **экономи-**

¹ Краевский В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) // Вопросы философии. 2009. № 3.

ку образования, которые участвуют вместе с педагогикой в разработке теорий и принципов управления образовательными системами.

Третий тип связи – «методологический» – характерен наукам, имеющим **общие подходы и методы исследования**. Сюда отнесем науки, из которых педагогика заимствует и творчески осваивает некоторые идеи (**психологическая** теория деятельности и личностный подход, **синергетический** подход к воспитанию, **кибернетическая** идея управления динамическими системами, использующаяся для построения теории управления обучением и др.), а также науки, методы исследования которых используются педагогикой. Для изучения образовательной реальности широко применяются **социологические** методы опроса (анкетирование, интервьюирование, экспертный опрос) и социометрии, **психологического** тестирования и анализа продуктов деятельности, **математического** моделирования и статистической обработки данных.

Четвертый тип связи – «функциональный» – предполагает **обращение к другим наукам для реализации педагогикой частных функций**, решения особых задач. Одной из таких важных задач является формирование содержания образования, т.е. содержания того опыта, который необходимо сформировать у учащегося. Концентрируя опыт, накопленный человечеством, многие науки находят отражение в содержании образования. Примером могут служить как науки, основы которых изучаются учениками (**математика, история, физика, химия, биология, информатика** и др.), так и науки, неявно проявляющиеся в содержании образования (**филология и лингвистика** в обучении языкам и литературе, **медицина** в формировании здорового образа жизни, **этика** в нравственном воспитании и др.). Если учесть и необходимость формирования содержания профессионального образования, получается, что педагогика в рамках решения этой задачи обращается ко всем наукам: и социально-гуманитарным, и естественным, и техническим.

Однако это не означает, что знания, накопленные в какой-либо науке, автоматически включаются в содержание соответствующего учебного предмета. Педагогикой, во-первых, разрабатываются теории формирования содержания образования, включающие рассмотрение его сущности, структуры, уровней, источников, факторов, принципов отбора и т.п., во-вторых, проводится деятельность по научному конструированию и наполнению содержания конкретного предмета, в рамках которой осуществляется, в том числе, преобразование и педагогическая адаптация результатов научных исследований (подробнее см. §4.4).

Таким образом, педагогике характерны разные типы связей с социально-гуманитарными науками и функциональные со всеми остальными. Тем не менее педагогика не сводится ни к одной другой науке. Она не просто заимствует и использует данные других наук, а перерабатывает их

так, чтобы полнее и глубже познать образовательную реальность и разработать способы оптимальной организации педагогического процесса.

2.7. Взаимосвязь педагогической науки и практики

Перед тем как перейти к обсуждению взаимосвязи, еще раз обозначим основные моменты, характеризующие педагогическую науку и педагогическую практику и позволяющие их дифференцировать.

Педагогическая практика возникла в системе практической деятельности людей в связи с необходимостью передавать от поколения к поколению социокультурный опыт, накопленный человечеством. На современном этапе можно говорить о создании многогранной образовательной реальности как совокупности явлений, предметов, субъектов, событий, процессов, связанных с целенаправленным формированием опыта человека, его психическим, личностным и духовным развитием. Именно создание и управление образовательной реальностью является предметом практики, а развитие человека – ее целью. По сути, цели образования (см. §1.7) и есть конечные цели практики, которые она достигает путем создания образовательных организаций, реализации образовательных программ, посредством педагогической деятельности, осуществления процессов воспитания и обучения детей. В практической деятельности используются различные способы и средства, например, организационные формы (уроки, лекции) и методы обучения, воспитательные мероприятия, наглядные пособия. Результат педагогической практики – образованный человек.

Педагогическая наука существует в системе научной деятельности человечества, направленной на познание и рациональное отражение реальности. Предметом педагогики как науки являются сущность, закономерности, принципы, способы осуществления образования, ее целями – выявление закономерностей, построение моделей, разработка технологий и т.п. (§2.1). Основной способ решения научно-педагогических задач – это научное исследование с использованием таких методов, как анализ, моделирование, наблюдение, эксперимент и др. Результатом деятельности в сфере педагогической науки являются научные знания об образовательной реальности, представленные в педагогических теориях и других формах (§2.3).

Таким образом, если педагогическая практика имеет дело непосредственно с образовательной реальностью, то педагогическая наука – с ее модельным отображением. В этом и их различие, и основа взаимосвязи, поскольку, с одной стороны, отражение не может существовать без отображаемой действительности, а с другой – ныне существующая реальность и эффективность деятельности в ней во многом обусловлены научным описанием, разработкой проектов и соответствующими преобразованиями.

Иногда науку характеризуют знаниями, а практику – системой деятельности. Это не совсем так. Во-первых, наука – это тоже своеобразная, основанная на научных нормах и идеалах система деятельности, в первую очередь исследовательской. Во-вторых, **педагогическая практика также предполагает процесс познания**, который, обогащая субъективный опыт педагога, способствует совершенствованию практической деятельности. Конечно, это познание, как правило, не использует научные методы, не вскрывает общих закономерностей. Но оно необходимо, поскольку разработанные наукой модели и проекты педагогических систем не могут полностью регламентировать педагогическую деятельность (подробнее см. проблему 10). Так как модель не совпадает с реальностью, обобщенное знание и разработанные наукой технологии всегда приходится адаптировать к конкретным случаям, что неизбежно оборачивается созданием и применением нового знания. В силу творческого характера самой практической педагогики, обусловленного индивидуальностью педагога, воспитанников и уникальностью ситуаций педагогического взаимодействия, педагогом постоянно накапливается эмпирическое знание об учащихся, о себе самом, об эффективных приемах взаимодействия и т.п. Педагог-практик не только конкретизирует и модифицирует общее знание, но и обобщает индивидуальное, формируя свой личный опыт.

Взаимосвязь педагогической науки и практики проявляется в следующих основных моментах:

- образовательная практика является первоосновой становления педагогической науки, источником запроса к ней и данных для постановки научных проблем;
- накопленный практический опыт обобщается в педагогических исследованиях (как указано выше, ценность практического опыта педагогов обусловлена заключенным в нем субъективным знанием об особенном и индивидуальном в педагогическом процессе, однако это первичное знание может войти в арсенал науки только в результате специальных научных исследований);
- в образовательной практике наукой проверяются выявленные закономерности, оцениваются построенные модели (для последующей корректировки), апробируются принципы и проекты разработанных педагогических систем; именно практика – критерий истинности педагогических теорий;
- осуществляя теоретический анализ практики, устанавливая закономерности, наука разрабатывает модели и проекты педагогических систем, которые внедряются в практику и способствуют ее совершенствованию. Это именно то, для чего «работает» педагогическая наука.

Описывая взаимозависимость педагогической науки и практики можно воспользоваться метафорой спирали. Упрощенно эту «спираль» можно представить следующим образом. Исторически первой появилась практика

по передаче опыта от поколения к поколению. Изменяющиеся условия жизни людей, возникшая необходимость массово и эффективно передавать накопленные знания привели к тому, что потребовалось осмыслить накопленный опыт, чтобы совершенствовать практику. Так возникла наука, которая описала факты, создала модели образования, обобщила принципы обучения и воспитания. Их широкое внедрение обеспечило повышение эффективности практической деятельности в сфере образования. Однако общество не стоит на месте, а постоянно развивается (в том числе и за счет более эффективной подготовки новых членов), что ведет к расхождению между целями и результатами образования, способствует появлению новых образовательных феноменов и актуальных практических педагогических задач. В связи с запросом практики в науке разрабатываются новые теории, на их основе создаются проекты педагогических систем, опережающие существующую практику, что позволяет ее совершенствовать. Остановится ли это движение, когда поставленные задачи будут решены? Неизвестно. Однако очевидно, что когда будут решены одни задачи, появятся другие, решить которые можно только за счет единства науки и практики.

Таким образом, **необходимость постоянного взаимодействия педагогической науки и практики** обусловлена:

- непрерывным развитием общества, изменением взглядов на идеал человека, появлением новых образовательных целей и изменением условий их достижения;
- многообразием и сложностью образовательной реальности, где возникают феномены самоорганизации, где наряду с общими процессами и явлениями, большую роль играют особенные и индивидуальные, что делает принципиально невозможным ее полное познание и преобразование в абсолютном соответствии с научными моделями;
- развитием педагогики как науки, совершенствованием методологических подходов, способов исследования, форм описания и объяснения образовательных явлений, что позволяет более глубоко познавать их и строить более совершенные модели практической педагогической деятельности.

Итак, несмотря на различие задач, которые стоят перед педагогической наукой и практикой, их объединяет идея совершенствования образовательной реальности и взаимозависимость процессов развития. Взаимобогащающее единство науки и практики – есть непереносимое условие поступательного движения и той, и другой.

2.8. Педагогическая деятельность

Основным звеном-посредником между педагогической наукой и практикой выступает **педагогическая деятельность** – это целенаправ-

ленная, социально и личностно детерминированная деятельность профессионалов, направленная на достижение целей образования, на организацию освоения растущим человеком социокультурного опыта и развитие его психических, личностных, духовных качеств. Педагог может выполнять разные виды деятельности: учебную, воспитательную, административную, организаторскую, методическую, научно-исследовательскую, но собственно педагогическая всегда предполагает взаимодействие с человеком, всегда имеет своей целью развитие его опыта, влияние на его внутренний мир – ценности, отношения, мировоззрение.

Как и любой другой вид деятельности, педагогическая деятельность характеризуется целенаправленностью, мотивированностью и предметностью. Основным предметом педагогической деятельности является **организация педагогического процесса**, т.е. организация взаимодействия с учащимися (воспитанниками), направленного на решение образовательных задач. При этом деятельность педагога включает, как минимум, три основных этапа: **конструирование педагогического процесса, его осуществление и контроль результатов**. Рассмотрим последовательно функции, реализуемые педагогом на каждом этапе, и решаемые им профессиональные задачи.

На первом из выделенных этапов в процессе конструирования педагог осуществляет аналитическую, прогностическую и проектировочную функции. **Аналитическая функция** предполагает создание на основе собственной педагогической позиции целостного видения педагогического процесса, определение места в нем сложившейся ситуации, уяснение состояния основных компонентов педагогической системы и взаимосвязей между ними. Можно сказать, что здесь педагогом решается задача определения «начальной точки» на основе анализа текущего состояния педагогического процесса. Он определяет, какой опыт (учебный материал) и насколько освоен учащимися, каковы их образовательные потребности и способности, к каким учебным действиям и внеучебной деятельности они готовы. **Прогностическая функция** реализуется через целеполагание и включает постановку педагогических задач, определение будущего состояния педагогического процесса, желаемых образовательных результатов. **Проектировочная функция** предполагает осознание условий решения поставленной педагогической задачи, нахождение оптимальных путей ее решения, отбор содержания учебного материала, выбор форм, методов, средств обучения и воспитания. Созданный проект педагогического процесса фиксируется в планах уроков или воспитательных мероприятий.

В современном личностно-ориентированном образовании реализация прогностической и проектировочной функций связана с созданием педагогом индивидуально-творческой модели педагогической деятельности, требующей внесения авторского начала как в целеполагание, отбор и конст-

руирование содержания обучения, так и в построение педагогической системы, реализующей индивидуальный стиль его деятельности¹.

Этап осуществления образования требует от педагога реализации **коммуникативной и организаторской функций**. Первая предполагает установление психологического контакта с учащимися, выбор и использование разнообразных способов, средств, техник построения эффективного общения и налаживания педагогически целесообразных отношений, создание благоприятного психологического климата и условий для личностного проявления и развития ученика. Организаторская функция предполагает управление учебно-познавательной, трудовой, игровой и другой деятельностью учащихся, организацию взаимодействия между ними. Эта функция взаимосвязана с коммуникативной и по сути представляет собой организацию педагогом личностно-развивающего взаимодействия, реализующегося как в предметно-практическом, так и непосредственно в личностном плане (подробнее см. §3.4). В этом процессе решаются задачи расширения кругозора, развития интересов, обогащения познавательного и личностного опыта учащихся, развития их познавательных способностей, приобщения к определенным ценностям, организации и поддержки самоопределения, «душевных исканий», личностного роста, а также личностно-профессиональной реализации самого педагога.

Очевидно, что это не такие уж простые задачи. Каждая из них решается через совокупность решения других, более мелких задач, посредством деятельности, включающей множество разнообразных действий. Так, приобщение учащихся к миру идей, идеалов и ценностей, носителем которых выступает учитель, согласно В.В. Серикову, предполагает, в частности, следующие действия учителя²:

- рефлексирование в своем жизненном опыте собственно педагогических элементов (опыта влияния на становление личности);
- показ через свою деятельность и поведение преимущества тех ценностей, к которым он приобщает своих учеников;
- критическая оценка и переоценка собственных ценностей как способ побуждения своих учеников к аналогичным действиям;
- поиск в ученике «точки опоры» – динамично развивающихся личностных смыслов и приоритетов;
- принятие иных точек зрения и мировоззрений;
- утверждение личности ученика через собственное приобщение к его ценностям.

Этап контроля результатов предполагает реализацию познавательной, оценочной и рефлексивной функций. **Познавательная функция** преду-

¹ Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.

² Там же. С. 244.

сматривает изучение возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся, выявление их учебно-познавательного и личностного опыта, установление влияния тех или иных примененных способов и средств взаимодействия на изменения в этом опыте. Реализация этой функции немыслима без интереса к внутреннему миру другого человека, особого познавательного отношения к нему, владения методами психологического познания.

Оценочная функция предполагает решение задач, связанных со сравнением определенных аспектов наличного опыта учащихся с выявленными ранее или предполагаемыми характеристиками, т.е. сравнение имеющихся результатов с прогнозируемыми, что позволяет определить степень решения педагогической задачи. Как будет показано ниже (§3.6., 4.8), реализация оценочной функции сопряжена с трудностями измерения личностных качеств и эмоционально-ценностных отношений.

Реализация **рефлексивной функции** ставит перед педагогом задачу нахождения причин тех или иных выявленных результатов. Поскольку многие из этих причин лежат в плоскости его собственных действий, позиций, отношений, то решение этой задачи предполагает обращение педагога на свою педагогическую деятельность и на себя как личность и профессионала. Здесь важны осознание педагогом собственных особенностей, возможностей, профессиональных установок и стереотипов, личностных проблем, а также анализ накопленного на данном этапе профессионального опыта, нахождение способов саморазвития и реализации себя в педагогической деятельности. Приобретая новый опыт, рефлексивная функция корректирует собственную деятельность, педагог сам совершенствуется в этом процессе, развиваясь не только профессионально, но и личностно.

Реализация функций этапа контроля открывает возможность дальнейшего перехода к первому этапу конструирования педагогического процесса и осуществлению педагогом аналитической и других функций на новом его «витке» с учетом достигнутых результатов, анализа причин успехов/неудач и, возможно, на основе более высокого уровня собственной компетентности (подробно о педагогической компетентности см. проблему 11).

Уровень компетентности педагога оказывает непосредственное влияние на его профессиональную деятельность, которая может иметь разную **продуктивность** в зависимости от степени соответствия ее результатов поставленным целям. Поскольку основной целью образования является развитие личности, дифференцируем педагогическую деятельность по результативности процесса личностного развития субъектов образования. С этих позиций можно выделить три уровня педагогической деятельности, каждый из которых связан с определенным уровнем компетентности и личностно-профессионального развития педагога.

Первый уровень – **непродуктивная педагогическая деятельность**. Ее предпосылкой служит недостаточная осмысленность педагогом гуманистической сущности своей профессии и неадекватное понимание целей и задач педагогического процесса. Педагог игнорирует ценность ребенка, а ориентируется сугубо на учебный предмет, дидактическую задачу, исполнительское отношение к своим обязанностям (выполняется то, что требуется и контролируется администрацией). Здесь педагогическую деятельность направляют не осмысленные цели, а стереотипы, ритуалы, шаблоны (см. характеристики авторитарной образовательной парадигмы в §1.6). Начальным условием дальнейшего личностно-профессионального развития такого педагога служит осознание им своей некомпетентности.

Второй уровень педагогической деятельности – **среднепродуктивный**. Педагог видит смысл своей профессиональной деятельности в обучении, в передаче знаний по своему предмету. Он владеет необходимыми технологиями не только организации учебно-познавательной деятельности учащихся, формирования системы знаний и умений по предмету, но и оказания влияния на интересы учащихся, развития позитивного отношения к учебе. Учитель заинтересованно подходит к выбору и использованию методов и средств обучения, но не соотносит их с задачами формирования целостного мировоззрения и личностного развития учащихся. Ученики у такого педагога, как правило, достигают высокого уровня обученности, приобретая прочные предметные знания, однако личностная связь между ними и педагогом нарушена его ролевыми установками (см. характеристики деятельностной образовательной парадигмы в §1.6). В результате, оказывая влияние на опыт учащихся и их познавательные умения, учитель не выполняет свою воспитательную миссию, «пуская на самотек» становление личностной позиции школьника, его отношения к миру, к самому себе, к другим людям.

Профессор Л.М. Митина, разрабатывая целостную концепцию профессионального развития учителя, выделяет две его модели¹: профессиональное функционирование (адаптация, приспособление) и личностное развитие (творчество, личностный рост). Приспособление обусловлено противоречиями между требованиями деятельности и возможностями, способностями, стилем деятельности субъекта – это и самоприспособление, и приспособление среды к человеку. Развитие характеризуется способностью учителя выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом. Это дает возможность самостоятельно и конструктивно разрешать трудности и противоречия, оптимально использовать свои потенциальные возможности, творчески осмысливать прошлый опыт, искать и находить новые пути совершенствования педагогического процесса. В первом случае профессио-

¹ Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998.

нальное развитие описывается терминами адаптации, становления, стагнации, во втором – самоопределения, самовыражения, самореализации. Именно во втором случае профессиональное развитие ведет к формированию высокопродуктивного уровня педагогической деятельности.

Третий уровень – **высокопродуктивная педагогическая деятельность**, результат которой – не только познавательное развитие, но и личностный рост обучающихся. Она предполагает как ролевые отношения между педагогом и учеником, так и общение на уровне личностных смыслов, трансляцию педагогом своих ценностей в процессе педагогического взаимодействия. Учебный материал в таком взаимодействии служит предлогом для самопроявления, личностного утверждения, развития и учащихся, и педагога. Такой педагог не только компетентен в плане владения своим предметом и необходимыми образовательными и личностно-развивающими технологиями, но и принимает философию гуманистической педагогики – верит в человека, его уникальность, самоценность, возможности и безграничный потенциал.

Педагог, деятельность которого относится к этому уровню, широко использует в своей работе творческий подход к конструированию и осуществлению педагогического процесса, а на более высоких уровнях мастерства создает собственную авторскую педагогическую систему (подробнее см. проблему 11). Превращение педагога в исполнителя, т.е. лишение его собственной субъектности, автоматически лишает его и возможности выполнять воспитательные функции¹.

Таким образом, высокопродуктивная педагогическая деятельность основана как на научных моделях и технологиях, так и на личности самого педагога: его гуманистическом мировоззрении, ценностях саморазвития и самореализации в профессии, личностном и творческом потенциале.

Проблема 7. Научно ли педагогическое знание?

Известно, что научная литература, имея специфический язык, доступна для понимания, в основном, только ученым. Однако содержащиеся в педагогических журналах или монографиях понятия, идеи и стиль изложения близки к обыденному опыту. Научно-педагогические тексты зачастую содержат образные и метафорические описания, в них редко встречаются формулы и понятные только узкому кругу специалистов термины. Кроме того, используемые учеными модальные формы (следует, необходимо, требуется, должно и др.) придают тексту характер рекомендаций, которые иногда кажутся очевидными с точки зрения житейского опыта.

¹ *Борытко Н.М.* В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001.

Проблема. Является ли это свидетельством ненаучности педагогического знания? Или педагогика – это специфическая наука? Каковы особенности научно-педагогического знания?

Известно, что **научное знание обладает рядом характеристик**: объективностью, рациональностью, систематизированностью. Оно должно быть обоснованным с помощью логических выводов и эмпирических данных (фактов), а также обладать инвариантностью, т.е. воспроизводимостью результатов в других исследованиях и сопоставимостью результатов, полученных разными учеными. Научные описания реальности выражаются в виде формулы, текста, схемы, графической зависимости и т.д. Идеалом научного поиска считается открытие законов – теоретическое объяснение действительности.

Анализ научно-педагогических работ действительно показывает, что результаты педагогических исследований не всегда отвечают названным критериям. Так, закономерности представляются в форме не строго математически установленной зависимости, а как словесные описания – малоформализованный способ фиксации педагогических явлений и установления связей между ними. Кроме того, выводу закономерностей (реализации фундаментальной функции педагогики) исследователи зачастую предпочитают формулировать принципы, условия, т.е. обращаться к должному, к регуляции деятельности педагога, к проектам, реализуя при этом только конструктивно-технологическую функцию педагогики. Часто авторы прибегают не к строгому логическому выводу из определенных посылок, а к убеждению, апеллирующему к общественным ценностям, социальным стереотипам, нравственному и эстетическим чувствам.

Характерными особенностями дидактических текстов, по мнению И.И. Логвинова, являются следующие¹:

- модальные грамматические формы («логика урока должна строиться ...», «учителю следует ...»);
- демонстрация обобщенных образцов поведения («примером того, как может быть ...», «покажем на примере ...»);
- использование наглядно-образных, а не понятийных средств представления знания («обучение на высоком уровне трудности», «осознание приходит через ворота научных понятий»).

В свете изменяющихся идеалов научного познания эти факты свидетельствуют, скорее, о специфике педагогики (или в некоторых случаях о невысоком качестве педагогических исследований), чем о ненаучности всего педагогического знания. Раскроем этот тезис, обратившись к рассмотрению отличий современной науки от классической и отличий социогуманитарных отраслей науки от естественнонаучных.

¹ Логвинов И.И. Природа дидактического знания // Педагогика. 2000. №6. С. 13–18.

Идеалы и нормы науки претерпевают постоянные изменения в процессе ее развития. Связано это как с появлением новых способов научного познания, накоплением фактов и изменением общенаучной картины мира, так и с методологическим осмыслением специфики научного познания и роли науки в развитии общества.

Известный философ, науковед В.С. Степин по типу научной рациональности выделяет три крупных этапа эволюции науки¹:

1) классическая наука, центрируя внимание на объекте, стремится при теоретическом объяснении и описании устранить влияние всего того, что относится к субъекту (исследователю), средствам и операциям его деятельности;

2) неклассическая наука учитывает связи между знаниями об объекте и характером средств и операций научно-познавательной деятельности, т.е. допускает, что получаемое наукой знание зависит не только от характеристик изучаемого объекта, но и от способов его исследования;

3) постнеклассическая наука расширяет поле рефлексии над деятельностью, учитывает соотношенность получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с целями исследователя. При этом важной становится связь внутринаучных целей с вненаучными, социальными ценностями и целями.

В классической картине мира его объекты полностью познаваемы, все явления этого мира детерминированы, причинные взаимосвязи однозначны, что позволяет, познав их, управлять любыми процессами. Основная цель научного познания – вскрыть объективное истинное (абсолютно соответствующее изучаемому объекту) предметное знание. Необходимое условие его получения – противопоставление субъекта (исследователя) объекту познания и использование способов исследовательской деятельности, позволяющих беспристрастно получать объективные данные. В настоящее время такая методологическая позиция имеет все меньше сторонников.

С современных общенаучных позиций мир состоит из уникальных систем, характеризующихся открытостью и саморазвитием. Процессы в таких системах не всегда жестко детерминированы и предопределены, а изучение объекта чаще всего связано с его изменением. Объективное знание с этой точки зрения – это такое, которое позволяет эффективно решать проблемы. Оно не едино, а возможно многообразие позиций. В этой связи выдвигаются и новые идеалы науки: неразрывность познания с этикой (нравственными принципами); легализация субъектной обусловленности познания (влияния исследователя на получаемые результаты); включение аксиологических факторов (социокультурных, исследовательских ценностей) в основания научного знания. Т.е. теперь наука признает,

¹ *Степин В.С.* Теоретическое знание. М.: «Прогресс-Традиция», 2000.

что получаемое ею знание может зависеть от исследовательских процедур, от научной позиции и ценностных ориентиров исследователя.

Эти тенденции имеют не только критический, разрушительный характер по отношению к классическому идеалу научного знания, но и содержат в себе определенный зародыш нового идеала научности, отвечающего потребностям рассмотрения реальности в аспекте универсальных человеческих ценностей¹. Как указывает А.В. Кезин, стандарты научности лишаются своей обособленной самооценности и во все большей степени рассматриваются как средство решения проблем, стоящих перед человечеством, что порождает следующие тенденции:

- способность решать проблемы выдвигается в качестве ведущей ценности нового, формирующегося идеала научности;
- укореняется представление о необходимости разных стандартов и идеалов научности, что в гораздо большей степени отвечает универсальному познавательному интересу;
- методологическое мышление становится гораздо менее ригористичным и гораздо более терпимым, что также отвечает общим тенденциям развития научного познания.

Социогуманитарные отрасли науки, ранее пытавшиеся ориентироваться на естественнонаучный образец, теперь отстаивают собственные идеалы и методы гуманитарного познания, которые в свете постнеклассической науки не противоречат методологическим постулатам, не делают знания, получаемые на основе таких идеалов, ненаучными.

Теперь обратимся к тем основным моментам, которые характеризуют специфику педагогики, ее отличие от точных наук. Попытаемся разобраться, можно ли считать педагогическое знание научным.

Одна из характеристик педагогического знания – это **наличие разных теорий, описывающих и объясняющих одни и те же объекты**. Получается, что наличие нескольких научных моделей одного объекта, говорит о том, что ученые не смогли найти истинное знание. Однако это не совсем так. Многообразие в науке имеет свои положительные стороны. Невозможно охватить единым взглядом все образование, адекватно представить, рассматривая его из одной точки. Поэтому чем больше теорий, чем шире их «разброс», тем больше граней реальности попадают в сферу научного рассмотрения. Появление конкурирующих теорий также продуктивно с точки зрения наличия оппонентов, которые не дают застаиваться науке, «вязнуть» в стереотипах, принимать на веру исходные положения. Наиболее ценное знание формируется именно в «зазорах между конкурирующими взглядами на реальность» (М.К. Мамардашвили).

¹ Философия и методология науки: Учебное пособие для подготовки магистров и аспирантов всех специальностей / С.В. Девятова, А.В. Кезин, Н.И. Кузнецова, В.И. Купцов. М.: Аргус, 1994. С. 293–294.

Даже если речь идет об одном из аспектов образовательного процесса, возможны разные его модели, зависящие от теоретико-методологического контекста его исследования, т.е. от исследовательской позиции и установок, которые задают понимание объекта, регулируют процесс получения данных, направляют истолкование фактов. Как и в любом другом гуманитарном знании, в силу постоянной изменчивости человека данные педагогических исследований зависят от ситуации их получения. Но самое главное – это то, что гуманитарное знание неотъемлемо от культуры. Педагогическое знание опирается на мировоззренческие основы, поскольку образование имеет непосредственное отношение к ответам на вопросы о природе человека и его месте в мире (§1.6). Поэтому в педагогике всегда присутствует **ориентация на смыслы, ценности, субъективированное значение информации.**

Многое из названного характерно и естественным наукам на современном этапе их развития. Так, например, в физике сосуществуют корпускулярная и волновая теории света. Кроме того, постулирование принципиальной невозможности полного познания развивающегося мира, признание «субъективного измерения» науки и ценностной насыщенности процесса познания, как указывалось выше, входят в общепринятые научные идеалы. Однако они не разрушают науку, а возлагают на ученого повышенную ответственность за методологическую корректность исследования, за осмысление собственной исследовательской позиции, ценностей и установок, за осознание ограничений выведенных закономерностей, сделанных выводов, построенных моделей.

Вторая характеристика педагогического знания – это **отсутствие точных закономерностей** и строгих математических моделей, преобладание словесных описаний, нормативных и рекомендательных форм, нехарактерных другим наукам.

Можно ли построить педагогику по образцу естественнонаучных отраслей знания? Обратимся к работам известных ученых. В.В. Сериков считает, что описание образования как гуманитарной системы лишь на логико-системном языке едва ли возможно¹. В.В. Краевский пишет, что если количественные модели педагогических объектов создаются до того, как их сущность выявлена на качественном уровне, они не носят реального содержательного характера². В попытках во что бы то ни стало применять математическую символику и численные характеристики и придавать философско-мировоззренческим и социально-гуманитарным рассуждениям форму, характерную для точных наук, педагогика может потерять свою

¹ Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.

² Краевский В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) // Вопросы философии. 2009. № 3.

возможность адекватно описывать образование как гуманитарный феномен.

В качестве примера давайте представим, что мы хотим численно, **математически точно описать процесс экологического воспитания** младших школьников. Для этого необходимо построить ряд математических моделей. Во-первых, это модель экологической воспитанности, в которой следует учесть все составляющие такой воспитанности, их весовые коэффициенты, т.е. вклад каждой из них в общий уровень. Далее необходимо описать параметры и критерии оценки каждого параметра, а также разработать процедуры психолого-педагогической диагностики (*возможно ли это сделать с высокой степенью математической точности?*). Вторая необходимая модель – это описание педагогического процесса, а также всех факторов и условий, влияющих на формирование экологической воспитанности, включающая содержание образования, методы и формы обучения и воспитания и т.д. Все это необходимо измерить и представить численно (*как измерить, например, содержание учебного материала или отношение учеников к нему?*). Теперь осталось провести эксперименты в соответствии с требованиями классической науки: изменяя один из факторов педагогического процесса и строго контролируя неизменность остальных, фиксировать значение параметров экологической воспитанности учащихся (*возможно ли это и насколько этично это будет по отношению к учащимся?*). Таким образом, проведя огромное множество замеров и усреднив результаты, чтобы убрать влияние индивидуальности учащихся и педагога, можно математически точно описать закономерные взаимосвязи. У нас получится что-то похожее на следующее утверждение: «10 уроков на темы экологических проблем дают уровень экологических знаний учащихся начальной школы в 7 условных единиц; уровень убежденности в необходимости охранять природу в 4 единицы, общий уровень экологической воспитанности в 5 единиц», из которого может следовать вывод о том, что «уровень экологической воспитанности равен числу уроков, деленное пополам». Или: «две экскурсии в зоопарк вызывают повышение знаний учащихся о диких животных на 29 %, любви к животным на 20 %, желания охранять животных на 35 %». Нужны ли кому-нибудь такие закономерности? Насколько можно им доверять? Не потеряем ли мы за ними и ребенка, и смысл образования, и основы педагогической деятельности? Ведь нам важнее знать не количество уроков, а качественные характеристики их содержания: какие темы рассматривались, какие мировоззренческие вопросы обсуждались, какие задания и как выполняли учащиеся и т.д. Кроме того, необходимо целостное описание уроков: содержания образования в совокупности с используемыми методами и характеристиками педагогического взаимодействия. Да и поэлементное изучение становления экологической культуры не даст нам адекватного представления об эффективности воспитательного процесса. Это вовсе не означает, что не нужно стремиться к построению моделей образовательных процессов, технологий, результатов

образования, к четкому планированию эксперимента. Все это необходимо делать, но не путем тотального численного представления всех параметров, а с точки зрения определения и описания значимых характеристик педагогического процесса, комплексных параметров обученности и воспитанности.

Как будет показано ниже (проблема 10), в современной науке идет активный поиск новых подходов и методов исследования, распространяются методы гуманитарного познания, апеллирующие больше к смыслу, чем к факту и предполагающие не столько измерение, сколько понимание изучаемых процессов.

Анализ состава педагогического знания показывает, что в его структуре выделяются компоненты, являющиеся стандартными составляющими любого научного знания: закономерности, теории, понятия, модели (§2.3). Однако в педагогике как науке, изучающей феномены созданной человеком реальности и очень тесно связанной с практической деятельностью, **большое значение имеет такая форма знания, как принципы.** Доля педагогического знания о том, какова образовательная реальность, существенно меньше, чем доля знания о том, как ее нужно изменять и какой она должна быть. Отсюда и предписывающие, рекомендательные формы высказываний, и большое количество модальных глаголов в педагогических текстах. Безусловно, иногда встречаются работы, где предлагаемые принципы, модели, методы не имеют достаточного научного обоснования, а опираются лишь на субъективный опыт автора, что свидетельствует о невысоком качестве проведенного исследования. Но следует подчеркнуть, что нормативный, предписывающий характер значительной части педагогического знания является закономерной особенностью педагогики.

Еще одна характеристика педагогического знания – это **специфический язык, близкий к житейскому**, использование общеупотребительных слов. Это порождает и дополнительные возможности, и дополнительные трудности для науки. С одной стороны, доступность для понимания не только учеными, но и педагогами-практиками, а также широким кругом лиц, причастных к процессам воспитания, способствует распространению педагогического знания. С другой стороны, такой язык зачастую создает иллюзию легкости понимания. Именно иллюзию, поскольку смысл термина естественного языка и научное понятие, обозначаемое тем же словом, не всегда абсолютно совпадают. В науке понятие – это модель реальности, результат исследований, облаченный в свернутую научную форму. Чтобы понять суть педагогической категории или теории, читателю недостаточно иметь только житейские представления.

Недоучет этого положения, а также возможность множества интерпретаций образовательной реальности порождает и проблемы трансляции пе-

дагогического знания внутри научного сообщества. Отсутствие понятийно-терминологического единства, когда каждый исследователь «говорит на своем языке», приводит к застреванию науки: в качестве новых результатов зачастую выступают известные постулаты, но изложенные в иной терминологии. Другое следствие – использование одного и того же термина в различных смыслах или без должного понимания его сути. Так, например, в современной педагогике встречается произвольность интерпретации терминов «личностный подход», «лично ориентированное образование», зачастую связанная с желанием авторов использовать современные термины, формально соответствовать актуальным запросам. Поэтому в каждой исследовательской работе по педагогике (равно как и в других социогуманитарных науках) существует необходимость обращения к определению основных понятий. **Терминологическая однозначность** – одно из методологических требований педагогики. Следует еще раз отметить, что изучение такой сложной и многомерной реальности, как образование, допускает множественность описаний, но при этом не избавляет авторов от тщательной работы с понятиями.

Таким образом, при надлежащем качестве педагогических исследований научное знание в педагогике существенно отличается от житейского, даже если строится с использованием одних и тех же слов.

Вывод. Несмотря на то, что педагогика еще не свободна от нерешенных проблем, связанных с качеством исследований, в целом педагогическое знание отвечает современным идеалам научности. При этом характеризуется следующими особенностями: во-первых, оно неотъемлемо от культуры, ценностно насыщено, во-вторых, оно не абсолютно, а относительно – зависит от исследовательской позиции, методов и процедур исследования, ситуации его получения, в-третьих, значительное место в его составе занимают нормативные положения, принципы, предписания, призванные регулировать практическую педагогическую деятельность. Эти особенности являются следствием как принадлежности педагогики к социогуманитарным отраслям знания, так и специфики науки, изучающей сконструированную людьми образовательную реальность.

Проблема 8. Педагогика – самостоятельная наука?

В начале XX в. известные зарубежные философы и педагоги призывали закрыть кафедры педагогики, поскольку она не является самостоятельной наукой, а имеет статус «прикладной философии». Высказывались идеи о том, что «без психологии и этики педагогика сделалась бы беспочвенной» (Ф. Паульсен), о том, что «педагогика вообще есть не что иное, как конкретная философия» (П. Наторп). В изданной в 1923 г. книге «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» русский философ и педагог С.И. Гессен, обучавшийся в Германии, достаточно убедительно обосновал мысль о том, что «всякая педагогическая система – даже там,

где она выдает себя сама за чисто эмпирическую науку – есть приложение к жизни философских воззрений ее автора»¹.

Основоположник отечественной педагогики К.Д. Ушинский утверждал, что педагогика не есть собрание положений науки, но только «собрание правил воспитательной деятельности» и предлагал выводить эти правила на основе обобщения всех антропологических знаний. Мысль о том, что наука об образовании не имеет собственного содержания, была высказана и американским философом и педагогом Дж. Дьюи. Он полагал, что решать проблемы обучения можно, заимствуя необходимые принципы и факты у любых наук, в первую очередь, у психологии.

Несмотря на большой путь, пройденный с тех пор педагогикой, в среде научной общественности до сих пор обсуждаются вопросы: «что это педагогика?», «является ли она самостоятельной наукой?». Выше (§2.1) была изложена наиболее распространенная в науке точка зрения, согласно которой педагогика имеет собственный, отличный от других наук предмет, выполняет фундаментальную и конструктивно-технологическую функции и соответственно является самостоятельной наукой. Помимо этого можно выделить еще три подхода к определению научного статуса педагогики:

- 1) педагогика – это прикладная философия;
- 2) педагогика – прикладная психология;
- 3) педагогика – междисциплинарная отрасль.

Проблема. Есть ли основания считать педагогику прикладной или междисциплинарной отраслью знаний? Насколько тесно она связана и зависима от философии и психологии? Не мешает ли теснота этих связей считать педагогику самостоятельной наукой?

Систему знаний относят к прикладной отрасли в том случае, когда это знания не о сущности и закономерностях каких-либо феноменов действительности (которые выявляет базовая или фундаментальная наука), а знания о способах использования этих базовых знаний в практике. Поскольку именно философия наиболее обобщенно описывает общество и человека, задает ценностные ориентиры образования (§2.6), существует мнение о том, что педагогика – это прикладная философия, находящая способы реализации предписанных философией целей в сфере образования.

Действительно, **роль философских оснований в построении педагогических теорий** трудно переоценить. Не зная, куда мы идем, как бы быстро мы не шли, вряд ли достигнем цели. Именно философия позволяет предвидеть и учитывать тенденции развития общества, понимать сущность и предназначение человека, ценностно-смысловые основы его существования. Именно на основе такого понимания формируются пред-

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: «Школа-Пресс», 1995. С. 20.

ставления о сущности образования, его функциях и целях. Вопросы «ради чего?», «какова цель?» являются системообразующими в педагогических теориях, поскольку именно ответы на них определяют дальнейший выбор подходов, способов, средств образования как целенаправленного процесса. Поэтому игнорировать философское знание педагогика не может. Однако остается вопрос: можно ли заменить педагогический анализ образовательной реальности философским?

В настоящее время интенсивно развивается такая отрасль знания, как **философия образования**, изучающая связь представлений о мире, обществе и месте человека в нем с образовательной реальностью. В сферу философского анализа попадают проблемы определения роли образования в современном мире, идеала человека и направленности образования, взаимосвязи национальной культуры и образования, роли религии в современном образовании и другие. Эти философские вопросы очень важны для решения педагогических проблем, связанных с определением целей, приоритетов и содержания общего образования. Однако разработка конкретных теорий, описывающих чему и как необходимо обучать детей, как строить воспитательный процесс и пр., осуществляется именно в рамках педагогики. Например, теория содержания образования рассматривает его необходимые компоненты, педагогические принципы формирования содержания образования и т.п. Именно в педагогических исследованиях определяется, с какими целями, в каком объеме и как вводить, например, религиозные знания в содержание общего образования.

Философия образования как научная дисциплина, изучающая общий с педагогикой объект, не реализует функций педагогики, но создает определенные предпосылки для более осознанного и эффективного их выполнения. При этом педагогика не просто применяет результаты философского анализа образовательной реальности для решения практических задач, она проводит на их основе (а также с привлечением результатов исследований других наук) **собственный педагогический анализ** этой реальности, и именно созданные педагогические модели служат базисом для решения практических задач. Наличие в этой логике звена, связанного с теоретическим педагогическим анализом, не позволяет признать педагогику прикладной философией.

Проанализируем теперь **взаимосвязи педагогики и психологии**. Близость этих наук обусловлена тем, что именно психология изучает факторы, механизмы и особенности возрастного развития и личностного становления человека, характеристики и механизмы развития познавательных способностей (восприятия, мышления, внимания, памяти, воображения), процессы освоения опыта, формирования в сознании человека понятий, установок, мировоззренческих взглядов и т.п. Психологические знания (например, понятия личности, возраста, развития, теории учебной

деятельности, концепции развивающего обучения) играют важнейшую роль основания при построении педагогических теорий (§2.6). Педагогика без психологии лишилась бы своей главной опоры – понимания закономерностей развития человека, а значит, не смогла бы найти эффективные способы управления процессами обучения и воспитания.

Существует мнение, что педагогика является только связующим звеном между образовательной практикой и психологией, т.е. является прикладной психологией. Такая позиция предполагает, что методики обучения и воспитания выводятся непосредственно из психологических теорий, а сама педагогика не имеет теоретического знания. Но ведь психология не может дать знание о целях образования, о содержании обучения и воспитания. Она помогает педагогике найти ответ на вопрос «как?», но исходя только из психологии, невозможно полностью понять педагогический процесс и создать целостный проект педагогической системы. Здесь важно, что **объектом психологии является человек**, а объектом педагогики – образование. Психология рассматривает процессы образования, формирования опыта, развития человека с внутренней стороны как необратимые и направленные психологические изменения в человеке, а педагогика изучает их с внешней – как создание необходимых условий, как целенаправленное влияние на становление и развитие внутренних психологических образований, как педагогический процесс и педагогическую деятельность.

Поскольку цели образования непосредственно связаны с психологическими объектами, полноценное изучение процесса образования невозможно без привлечения психологических знаний и методов психологических исследований. Наиболее тесной является взаимосвязь педагогики с **педагогической психологией**, предметом которой является психическое и личностное развитие человека в образовании. В ряде исследований взаимосвязь педагогического (например, разработка подхода, технологии, метода воспитания) и психологического (например, развития личностных структур воспитанников в процессе использования этого подхода) аспектов так тесна, что разделить их невозможно и нецелесообразно, поскольку именно эта взаимосвязь и является предметом изучения. Такие исследования могут носить комплексный психолого-педагогический характер. Но участвующие в нем стороны: педагог-исследователь и психолог-исследователь должны **различать предметные области** своих наук. Существует практика дифференциации научных исследований по их основному предмету на педагогические, в центре внимания которых образовательный процесс, его содержание, формы, методы, технологии, и психологические, делающие акцент на личности ученика, закономерностях и механизмах целенаправленного развития его познавательной, эмоционально-волевой, ценностно-смысловой и других сфер.

Так, например, изучение технологической подготовки учащихся средней школы во взаимосвязи с ее результатами (например, развитием технического мышления учащихся) может проводиться с позиции и педагогики, и педагогической психологии. В первом случае предметом будет именно технологическая подготовка (ее структура, содержание, формы, методы, средства и пр.), рассматриваемая как средство развития технического мышления учащихся, а во втором – основное внимание исследователь уделит развитию технического мышления учащихся (характеристикам, составляющим такого мышления, этапам и механизмам его развития) в процессе технологической подготовки в школе.

Таким образом, педагогика, обладая собственным предметом, не может считаться прикладной психологией. Несмотря на схожесть общей логики исследований в педагогике и педагогической психологии, методы педагогического исследования также обладают своей спецификой, связанной с изучаемым объектом – образованием.

Говорить только о том, что психология помогает педагогике решить ее научные задачи, означает показать их взаимосвязь однобоко. Педагогика является источником фактов, моделей и других элементов знания, которые осмысливаются в психологическом ракурсе и используются в педагогической психологии. Кроме того, актуальность проблемы, изучаемой педагогическим психологом, как правило, обосновывается на основе запроса педагогической науки и практики. Контекст психолого-педагогического исследования также задается в рамках педагогики. Психолог, проводящий такое исследование, будет пользоваться и такими понятиями, как среднее образование, урок, учащийся, учебная программа, метод обучения, педагогическая система и другими, принадлежащими именно педагогике. Таким образом, несмотря на то, что педагогическая психология – научная дисциплина, относящаяся к психологии, педагогика, как основная наука об образовании **осуществляет координацию и направление** ее исследований.

Теперь обратимся к анализу представлений о педагогике как о **междисциплинарной науке**. Одним из аргументов сторонников этой точки зрения выступает идея множественности знаний и умений (педагогических, предметных, психологических, методических), которыми должен обладать педагог. На этом основании считается, что педагогика, интегрируя в себе различные знания, является междисциплинарной отраслью науки. Однако это логически неверный вывод, поскольку он основан на смешении практической деятельности, решающей конкретные задачи, и науки, производящей знания об определенном фрагменте действительности.

Безусловно, чтобы воспитать и обучить человека, необходимо понимать, что такое человек и как он развивается, каков идеал образованности; иметь представления о его индивидуально-психологических особенностях;

знать языки, науки, ремесла, искусства. Однако на самом деле здесь речь идет не о науке, а о практической деятельности. Точно так же, как, например, программисту для написания программы, рассчитывающей себестоимость продукции, необходимы не только профессиональные умения в области программирования, но и экономические знания, понимание деятельности бухгалтера, ответственность, скрупулезность и другие личностные качества. При этом мы не говорим о том, что информатика и программирование сливаются с экономикой и психологией. В решении конкретных практических проблем человеку чаще всего необходим комплексный опыт, что не связано с размыванием наук.

Рассматривая педагогику как особую междисциплинарную область знания, использующую знания и методы из других наук, исследователи, как правило, опираются либо на **анализ прошедшего этапа развития педагогики**, либо на интеграционные тенденции в современной науке.

Дело в том, что в начале прошлого века границы между социогуманитарными науками были размыты, **наука «произрастала» из практики**, теоретический анализ образовательной реальности сводился к обобщению практического опыта, а совершенствование практики опиралось на распространение этого опыта или на использование знаний других наук. Действительно, в силу недостаточной сформированности проблемного поля педагогики и собственно теоретического знания об образовании, в то время можно было говорить только о процессе ее становления как самостоятельной науки. Но даже на том этапе нельзя отрицать наличие собственного предмета педагогики, изучавшей принципы и способы осуществления образования как процесса целенаправленного формирования опыта человека, его воспитания и развития. В дальнейшем появились исследования закономерностей образования, теории содержания образования, теории воспитания и другие, описывающие и объясняющие изучаемую реальность на высоком уровне обобщенности и абстрактности. Педагогика получила возможность **опережать практику** на основе теоретических моделей, созданных самостоятельно, именно внутри ее самой. Для более полного исследования своих проблем педагогика использует необходимые в конкретных случаях знания и методы других научных дисциплин, но ее функция не сводится к приложению этих знаний для решения практических задач. Наличие педагогических теорий подтверждает тот факт, что педагогика – самостоятельная наука.

В последнее время многие представители других отраслей научного знания (философы, социологи, психологи, экономисты, медики), исследуя образование, все решительнее вторгаются в педагогику. Снова высказываются взгляды о том, что педагогика – междисциплинарная отрасль, изучающая **объект, принадлежащий многим наукам**. Но такие сложные объекты, как человек, общество, образование всегда изучаются многими

науками, различающимися своими предметами, т.е. ракурсами рассмотрения объекта. В настоящее время тенденция к интеграции как попытка более полного, целостного отражения реальности свойственна всем наукам. Естественно, педагогика как научная дисциплина, интегративная по своей сути, не может стоять в стороне от этого процесса. Однако при этом она не теряет свой предмет, не отдает его «на откуп» другим наукам, а наоборот, как специальная наука об образовании направляет другие науки в изучении его отдельных аспектов и использует полученные ими знания для уточнения, обогащения собственных моделей образовательных явлений. Такая позиция позволяет максимально использовать потенциал межнаучных связей в развитии педагогики.

Вывод. Позиция, провозглашающая педагогику прикладной или междисциплинарной отраслью знаний, предполагая, что другие науки выявляют сущность и ценности образования, закономерности развития человека и общества, механизмы обучения и воспитания, а педагогика лишь применяет эти знания для решения практических задач, лишает ее собственного предмета исследования. В настоящее время педагогика – самостоятельная наука, поскольку, во-первых, в изучении образования имеет собственный предмет, не сводимый к предметам других наук, а во-вторых, реализует фундаментальную функцию – строит собственные теоретические модели образования, позволяющие совершенствовать практику. Кроме того, педагогика осуществляет координацию и направление исследований отдельных аспектов образовательной реальности, проводимых в рамках других отраслей науки.

Проблема 9. Куда движется педагогика?

Одной из проблем, возникающих в современной педагогической науке, является проблема конкуренции результатов исследований со временем. Педагогические концепции, проектируемые образовательные системы в связи с изменениями в социуме, культуре, науке зачастую теряют свою актуальность еще до их использования в практике. Для того чтобы разрабатывать не сегодняшнюю педагогику, а педагогику будущего, необходимо предвидеть и учитывать движение общества, науки, образования.

В последние десятилетия в мире происходят существенные изменения, затрагивающие не только производство, технику, экономику, но и общественное сознание (§1.5). Изменяется и общенаучная картина мира, и представления о роли человека в нем. Как пишет В.С. Степин, в науке интенсивно развиваются идеи глобального эволюционизма, принципы эволюции и системности характеризуют взаимосвязь самоорганизующихся систем разной природы и разной степени сложности и раскрывают меха-

низмы возникновения новых структур в процессе развития¹. Универсальный эволюционизм «создает основу для рассмотрения человека как объекта космической эволюции, закономерного и естественного этапа в развитии нашей Вселенной, ответственного за состояние мира, в который сам человек погружен»². В научную картину мира входят представления об органической включенности человека в целостный космос и о соразмерности человека как результата космической эволюции породившему его миру. Современное научное знание, соотнося развитие самоорганизующихся объектов с проблематикой места человека, приобретает новый, гуманистический смысл.

Гуманитарные науки начинают признавать духовность самой глубокой сутью человека, имеющей внепространственную и вневременную природу, и отказываются от нейтралитета по отношению к духовно-нравственным ценностям. Все более распространенными становятся гуманистические идеи о самоценности каждого человека, о наличии у него уникального духовного и творческого потенциала, потребности и способности к самоактуализации. В отраслях науки, изучающих человека, возникают сомнения в возможности строго экспериментальных подходов иметь дело с реальным человеком в реальной жизни, в связи с чем естественно-научная парадигма познания человека, приводящая к созданию абстрактно-объектных моделей его отдельных сторон и проявлений, дополняется гуманитарной, предполагающей видение человека в его целостности, требующей сопряжения научных экспериментов с принципом «благоговения» перед индивидуальностью и перед развитием.

Как указывалось выше, объектом педагогики является не сам человек, а его образование (воспитание, обучение). Однако научные представления об образовании в значительной степени детерминированы тем образом человека, который существует в науке, что позволяет нам предположить наличие соответствующих тенденций и в педагогике.

Проблема. Существуют ли изменения в собственно педагогической картине исследуемой реальности, порождаемые трансформацией образа человека в науке? Каковы тенденции развития педагогики? Какой будет педагогика в будущем?

Анализируя современные научные взгляды на образование, особенно развиваемые в рамках теорий личностно-ориентированного образования, можно увидеть, во-первых, наличие тенденции рассмотрения ученика как целостного существа, не сводимого к совокупности физиологических и психических функций или соответствующей социальной роли, во-вторых, повышение интереса к собственно человеческому, личностному в ребенке,

¹ Степин В.С. Теоретическое знание. М.: «Прогресс-Традиция», 2000.

² Там же. С. 662.

обращение к аксиологическим (связанным с ценностями) вопросам, экзистенциальным проблемам (веры и любви, свободы и ответственности и т.п.), понятиям духовности и субъектности.

Теоретический анализ категориального аппарата показал, что в последние десятилетия существенно изменился смысл базовых понятий педагогики¹. Так, в определениях образования появляется человек, причем не просто присваивающий, а познающий и творящий культуру путем диалогического общения, обмена смыслами, создания произведений индивидуального и коллективного творчества (Е.В. Бондаревская). Научно-педагогическим сообществом уже принимаются (а главное, реализуются как основа исследований) трактовки образования, берущие начало в гуманистических представлениях о человеке. В качестве примера можно привести определение В.И. Слободчикова: «образование – всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, его фундаментальных, родовых способностей, обретения человеком образа человеческого во времени истории и пространстве культуры»².

Представление о воспитании как о формировании социально полезных качеств сменяется представлением о нем как о смыслопорождающем процессе (Е.В. Бондаревская), процессе интериоризации (освоения) культурных ценностей (И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов). «Воспитание не есть понятие узкоматериального содержания о формировании отдельных внешних качеств нравственности, – пишет Ш.А. Амонашвили, – оно есть суть проявления, развития, восхождения внутреннего, духовно-душевного состояния личности, того состояния, которое есть источник и направляющая сила всей целостной жизни человека»³.

В понятии обучения модель ученика, запоминающего информацию, механически овладевающего знаниями, заменяется образом человека, распознающего, душевно обживающего и приумножающего знания, проявляющего свои ценности, мотивы, способности в процессе познания мира. Педагогическая наука постепенно переходит от осмысления обучения как процесса передачи – усвоения знаний, имеющего результатом «обнищание души при обогащении информацией» (А.Н. Леонтьев) к обучению как сфере «выращивания» опыта «быть личностью» (В.В. Сериков), как «возвышению души по ходу освоения учебного материала, который пробуждает ее дремлющие силы, помогая вспомнить о творческой природе» (В.М. Букатов).

¹ Лызь Н.А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике // Педагогика. 2005. №5. С. 16–26.

² Слободчиков В.И. Психологические основы личностно ориентированного образования // Мир образования – образование в мире. 2001. №1. С. 23.

³ Амонашвили Ш.А. Школа жизни. М.: Изд. Дом Ш. Амонашвили, 1998. С. 21.

Поскольку понятие – это научная модель действительности, зависящая от ракурса ее рассмотрения, целевых и методологических установок исследователя, то трансформация смысла категорий педагогики, безусловно, говорит об изменении картины изучаемой сферы реальности. Следует особо отметить соответствие движения педагогики как общенаучной картине мира, так и траектории решения глобальных проблем, которая связана с переосмыслением места и функций человека в мире.

Изменение представлений об объекте исследования влечет за собой необходимость формирования новых понятий или их заимствования из других наук. Нужно сказать, что современная педагогика, приняв ориентацию на личность и признавая право человека на реализацию собственных потребностей и собственного жизненного пути, существенно сблизилась с психологией. Об этом свидетельствует все более широкое распространение в педагогических работах терминов «личность», «субъект», «индивидуальность», «ценность», «смысл», «развитие», «поддержка» и др.

Сравнивая отечественные научно-педагогические работы 70–80-х гг. прошлого века с работами последних десятилетий, нетрудно заметить большую многоплановость в последних философских вопросах, разнообразие философских позиций исследователей. Конечно, в определенной мере это является следствием изменения социокультурной ситуации в стране. Однако только этим фактором невозможно объяснить возросшую потребность критического философско-рефлексивного переосмысления оснований науки, бурное развитие такой сферы знаний, как философия образования, расширение функций методологии педагогики как «своеобразной прикладной сферы философии человека» (В.В. Сериков). По мнению науковедов, эти факты свидетельствуют о назревших в педагогике изменениях.

Постепенно изменяются и идеалы исследования объектов, относящихся к сфере гуманитарной практики общества. Трансформирующиеся представления о человеке, интерес к собственно человеческому его «измерению» приводит к тому, что методы гуманитарного познания («понимающие», диалогические, апеллирующие более к смыслу, чем к факту) начинают занимать позиции, сопоставимые с традиционными позитивистскими методами исследования. Существует мнение о том, что количественные, статистические методы будут заменены или примут подчиненное положение по сравнению с качественными. Высказываются предположения о перспективности перехода в гуманитарных исследованиях к синергетической методологии, позволяющей изучать самоорганизующиеся системы.

На основании анализа тенденций развития социогуманитарных наук можно с уверенностью предположить, что в будущей педагогике станут преобладать не однофакторные эксперименты, в которых изучается связь между примененным способом, методом обучения (воспитания) и уров-

нем обученности (воспитанности), а целостные образовательные проекты с управлением множеством факторов образовательной реальности и отслеживанием динамики развития детей (включая их здоровье и психологическое благополучие). В качестве объекта изучения должны выступать целостные явления, охватывающие не только педагогическое воздействие, а всю изучаемую часть реальности: ребенка, педагога, их взаимодействие, внешние условия, ситуацию. При этом к характеристикам объекта исследования должны быть отнесены не только собственно образовательные процессы, но и мировоззренческие установки, ценностно-смысловые особенности субъектов педагогического взаимодействия.

Вывод. В современной педагогике, во-первых, наблюдается повышение интереса к осмыслению оснований теорий, философским вопросам о сущности человека и назначении образования; во-вторых, изменяется смысл базовых категорий – образовательные процессы соотносятся с творческим становлением индивидуальности ребенка, его личностным и духовным развитием; в-третьих, пересматриваются подходы к исследованию образования. Можно сказать, что педагогика становится более «человеко-соразмерной» наукой. При этом движение педагогики соответствует и тенденциям развития научного познания, и общенаучной картине мира, и глобальным вызовам современности.

Проблема 10. Можно ли считать педагогику искусством, и нужна ли педагогу-практику наука?

Существует обоснованное мнение о том, что главным условием эффективности решения образовательных задач является педагог, его личность, творческий потенциал и опыт. Иногда слышатся утверждения о том, что будущие педагоги не любят курс педагогики, о том, что получаемые в вузе педагогические знания слабо используются ими в практической работе, о том, что практическая педагогика – это искусство, импровизация, творчество, и научные знания здесь не важны. В подтверждение этому приводится следующий пример. На вопрос о том, кто будет лучшим воспитателем: подготовленный в вузе педагог, освоивший научные знания, или умудренный опытом родитель, понимающий своего ребенка, любящий и поддерживающий его, многие ответят, что лучшим воспитателем будет родитель, пусть и не имеющий научных знаний, но «наработавший» свой педагогический опыт. Но тогда как же быть с положением о том, что именно научные теории, модели, разработки – основное условие эффективности практической педагогической деятельности?

Проблема. Нужны ли педагогам научно-педагогические знания? Есть ли основания считать педагогическую деятельность, практическую педагогику искусством? Необходима ли в таком случае наука практике?

Как пишет известный создатель теории гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили, «педагогика есть наука до тех пор, пока исследует, совершенствует содержание, формы, методы воспитания и обучения, устанавливает закономерности и противоречия педагогических процессов и закладывает все это в научных статьях, монографиях. Она остается теорией до тех пор, пока эти статьи и монографии лежат на полках. Но стоит взять их учителю, воспитателю, изучить и задуматься, как по ним работать, как теория воплощается в педагогическое искусство»¹. Действительно, в реальном взаимодействии педагога и воспитанника особую роль играет творчество, импровизация, жизненный и педагогический опыт педагога. Даже схожесть педагогических задач, выдвигаемых педагогами, не позволяет полностью алгоритмизировать и технологизировать процесс образования, поскольку в силу индивидуальных различий между людьми, каждый педагог решает задачу по-своему, в соответствии с присущим ему индивидуальным стилем деятельности. Кроме того, в общении и взаимодействии двух или более субъектов не бывает абсолютно одинаковых ситуаций.

Однако давайте разберемся, означает ли это искусство? Отменяет ли оно науку? Или искусство характеризует практику, а науке как теории искусства остается роль обобщения практического опыта? Или в педагогике существует и наука, и практическая деятельность, и искусство?

Так же как и наука, **искусство** – способ познания и отражения действительности. Однако между ними существует ряд различий:

– наука и техника оказывают большее влияние на материальный мир, а искусство – на внутренний, духовный мир человека;

– деятельность ученого преследует цели получения рациональных знаний, деятельность в искусстве направлена на создание эстетически выразительных форм отражения реальности;

– наука добивается объективности, независимости результатов от познающего субъекта, авторы же творений искусства вкладывают в них собственное уникальное видение мира, свои чувства;

– научное исследование строго регламентировано нормами, в искусстве же всегда есть место интуиции и непоследовательности;

– каждое произведение искусства является единым и законченным, каждый научный труд – лишь звено в цепи предшественников и последователей.

Если рассматривать искусство как особую эстетически выразительную форму познания и отражения реальности, то ни научная, ни практическая педагогика не могут быть сведены к искусству. Если же рассматривать термин «искусство» в другом значении, как любую форму практиче-

¹ Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. С. 69.

ской деятельности, когда она совершается умело, мастерски, искусно и в технологическом, и в эстетическом смысле, то в педагогике искусство можно обнаружить в практической деятельности как проявление высокого уровня мастерства педагогов-профессионалов.

Таким образом, когда говорят о невозможности абсолютно точного воспроизведения на практике разработанных наукой моделей и необходимости творческого подхода педагога к их воплощению, не всегда речь идет об искусстве. Чаще всего имеют в виду некоторый разрыв между наукой и практикой или «зазор» между научными проектами, технологиями и их реализацией на практике, заполняемый на основе личного опыта педагога. Это не искусство, а **специфическая практическая деятельность, носящая творческий характер**, т.е. осуществляющаяся в отсутствии пошагово расписанных действий, абсолютных предписаний, алгоритмов и правильных рецептов для всех случаев.

Здесь следует отметить, что для гуманитарных наук и всех практик работы с человеком (образование, врачевание, психотерапия, практическая психология) характерна описанная ситуация. Причина этого кроется в исходных основаниях научных теорий, невозможности полно и точно описать такой сложный, многомерный объект, как человек. Неполнота научной модели человека, потеря некоторых его сторон приводит к тому, что научные теории недостаточно эффективно «работают» на практике.

Так, педагогические теории долгое время концентрировали внимание только на деятельности педагога, формах и методах обучения и воспитания. Ребенок в них или совсем «исчезал» или редуцировался до его социальной роли – ученика, который не имеет других потребностей, кроме познавательной, способен 45 минут концентрировать внимание на предлагаемой учителем деятельности, возможно не представляющей для него никакого интереса. В такой модели у ребенка нет никаких жизненных проблем и собственных целей, он должен учиться и выполнять все, что требуется (конечно, эти требования научно обоснованы, но в качестве одного из оснований выступают не те же «мифы» о ребенке?). В результате теоретическое знание педагогики вступало в конфликт со знанием, полученным в практике, педагоги стали предпочитать теоретическому знанию гетерогенные и качественные знания повседневной жизни, приобретающие достоверность в личном опыте. В этой ситуации закономерна потеря наукой своей функции, которая отвечает за направление и оснащение практики моделями, подходами и способами деятельности.

Современная наука, с одной стороны, все больше убеждается в невозможности сугубо рационального познания и преобразования человека, с другой стороны, пытается понять и описать человека более целостно, с точки зрения его собственно человеческих проявлений (проблема 9). Эта тенденция проявляется и в педагогике через многомерность описания об-

разовательной реальности, ориентацию на личность учащегося, учет личности педагога в педагогических технологиях и проектах. Современные гуманистические теории образования опираются уже на другой, более адекватный действительности образ человека и образования. Однако это не означает, что так же, как и в технических науках, разработки и технологии, однозначно воплощаясь в практической деятельности, дадут гарантированный результат.

Как указывалось выше (§2.3, 2.7), обобщенное знание и разработанные наукой технологии педагогу-практику всегда приходится адаптировать к конкретным случаям, и для того чтобы эффективно использовать технологию, ему необходимо понимать основные идеи, лежащие в ее основе, учитывать ситуацию, собственные возможности, индивидуальные особенности учащихся и другие факторы, предусмотреть которые ученый – разработчик технологии не в состоянии. Кроме того, каждый педагог своей деятельностью от постановки задач до выбора и конструирования средств их решения, так или иначе, осознавая или не осознавая это, утверждает свои взгляды на человека, проводит в жизнь свои ценности, свою философию. Так, например, причины стойкости авторитарной парадигмы в массовой школе лежат именно в сфере мировоззрения учителя (§1.6). В науке же эта парадигма подвергается критике, и никакие модели и проекты образовательных процессов на ее основе не строятся.

Поэтому даже строгая разработка конкретной педагогической системы или технологии на научной основе не исключает собственного вклада использующего технологию педагога, проявления им своей личности, своего опыта, мировоззрения и творческого потенциала в педагогическом процессе. На высшем уровне мастерства практическая педагогическая деятельность превращается в подлинное педагогическое искусство.

Вытесняет ли такое искусство педагогическую науку? Конечно, нет. Научное познание образовательной реальности не заменяется ее субъективным познанием и накоплением житейского педагогического опыта, который, как отмечалось выше (§2.3), характеризуется конкретностью, ограниченностью решаемых задач и трудностью передачи. Так, если родители имеют богатый опыт воспитания собственных детей, то это не означает, что этот опыт может быть эффективно перенесен в другие семьи, приложен к воспитанию других детей. Если опытный педагог искусно решает педагогические задачи, то наблюдение за его деятельностью не даст мастерства человеку, не имеющему педагогических знаний. Метод проб и ошибок, безусловно, способствует накоплению опыта, однако требует очень много времени. Поэтому чтобы достичь высокого уровня мастерства, педагогу необходимо иметь базовые систематизированные знания об образовательной реальности, об основах педагогических технологий, обо всем спектре педагогических методов и средств и т.п. Роль науки здесь

очень важна – именно она предоставляет **базу знаний для становления и развития индивидуального опыта педагога.**

Может быть функция научной педагогики так же, как и теории искусства, заключается в том, чтобы изучать то, что уже есть в практике? Конечно, есть выдающиеся педагоги, которые накопили уникальный опыт обучения и воспитания детей, и одна из задач педагогики заключается именно в том, чтобы систематизировать этот опыт, обобщать, способствовать его распространению. Но как указывалось выше (§2.1), наука не только идет вслед за прогрессирующей практикой, она на основе познания закономерностей образования и тенденций его развития создает инновационные проекты педагогических систем, более эффективные педагогические технологии. Таким образом, и массовая педагогическая практика, и искусство педагогов-профессионалов опирается на научные разработки, основанные на обобщенных знаниях, и содержащие новый концентрированный опыт в специальных формах, которые транслируются и осваиваются педагогами, способствуя совершенствованию педагогической деятельности.

Вывод. Искусство в педагогике – это высший уровень педагогического мастерства в решении педагогом образовательных задач. Такое мастерство достигается на основе интеграции личности педагога, теоретических знаний и практического опыта. Научное знание дает педагогу-практику возможность понимать образовательную реальность с точки зрения ее системообразующих основ и базовых подходов. Практический опыт позволяет «прожить», «достроить» это знание, преобразовать его в собственное достояние и, эффективно им пользуясь и обогащая его, достичь уровня мастерства. Именно педагогическая наука является источником опережающих практику моделей образовательных процессов и основой формирования мастерства педагога – педагогического искусства.

Проблема 11. Как стать настоящим педагогом?

Одна из особенностей педагогической деятельности заключается в том, что для нее не являются необходимыми сложные средства труда. Поэтому существует мнение, что управлять экскаватором или самолетом должен профессионал, а обучать и воспитывать ребенка может каждый. Однако простота внешних средств педагогической деятельности связана со сложностью средств внутренних. Как было показано выше (§2.8), необходимое условие продуктивности педагогической деятельности – это мировоззрение, личностные качества педагога и его профессиональная компетентность. Формирование таких характеристик – сложный и длительный процесс. Просто обучение и накопление опыта профессиональной деятельности не обеспечат его успешности. Для самоуправления процессом профессионального становления необходимо представлять образ ком-

петентного педагога и понимать механизмы формирования желаемых характеристик.

Проблема. Каким должен быть компетентный педагог? Каковы условия его профессионального становления?

Для того чтобы ответить на эти вопросы, начнем с профессиональной компетентности педагога в сопоставлении с другими характеристиками (качествами) профессионала.

Некоторые из этих качеств можно назвать простыми или первичными, затрагивающими отдельные стороны профессионала (профессиональные знания и умения, профессионально важные качества), другие являются интегральными (профессиональная готовность, компетентность, мастерство). Планируя подготовку педагога чаще всего мы идем от знаний и умений, необходимых для решения профессиональных задач. Однако при ориентации на компетентность в центр необходимо поместить личностно-профессиональные качества человека, который будет хотеть и уметь решать такие задачи, используя не только знания, но и весь личностный потенциал. Для подготовки человека знающего достаточно обращения лишь к сфере его опыта (знаний, умений и навыков), а становление человека компетентного, способного в разных условиях принимать эффективные решения в профессиональной сфере, кроме всего этого предполагает развитие соответствующих личностных образований – профессионального самосознания, внутренних мотивов профессиональной деятельности, потребности в достижениях и других¹.

Профессиональная компетентность – это комплексная характеристика человека, отражающая проявления личности, ее познавательного, делового, творческого потенциала в профессиональной деятельности и обеспечивающая ее эффективность. Только компетентный специалист может достичь мастерства. Но это произойдет, когда он не только освоит опыт профессии, но и привнесет в нее свою индивидуальность, обогатив этот опыт. Необходимым условием достижения такого уровня является интеграция профессии в жизнедеятельность субъекта, наполнение ее личностным смыслом, реализация всего личностного потенциала в ней. Здесь уже не только человек подстраивается под профессию, «вбирает» ее, но и изменяет ее под себя, творчески преобразуя и совершенствуя способы деятельности, выполняя ее на новом, объективно более высоком уровне.

Одним из необходимых условий профессионально-педагогической компетентности являются **общепедагогические, методические, предметные знания и умения педагога**, причем характеризующиеся достаточным уровнем обобщенности, дающем возможность их переноса в разные условия, на иные ситуации. Глубину и прочность профессиональных

¹ Лызь Н.А. Подготовка специалиста новой формации: методологические основы поиска путей и средств // Образовательная политика. 2009. №3. С. 44–51.

знаний обеспечивает их личностная значимость, взаимосвязь с мотивами и целями педагогической деятельности.

Также компетентный педагог характеризуется **способностями и личностными качествами, позволяющими ему строить эффективное общение и взаимодействие с людьми**. Сюда относятся интеллектуальные, коммуникативные, эмпатийные способности, тактичность, терпимость, любовь к детям, готовность принимать, поддерживать и защищать их, гражданская ответственность, высокая культура и нравственность, доброжелательность, эмоциональная стабильность.

Еще одна характеристика компетентного педагога – это наличие выработанной (осознанной) педагогической позиции. Опыт целостного системного видения образования, характеризующий компетентность учителя, предполагает существование «матрицы», которая позволяет представлять педагогический процесс в определенном ракурсе, «отделять благо от зла», определять целесообразность своих действий. В качестве такой «матрицы» выступает жизненная философия – представления о Мире, человеке, его развитии и производная от нее **профессиональная позиция педагога** – устойчивая система представлений о сущности образования и педагогической деятельности, а также совокупность эмоционально-ценностных отношений к ученикам, преподаваемому предмету, себе, другим людям. С позиции изложенных представлений об образовании и педагогической деятельности (§1.7, 2.8) компетентный педагог разделяет гуманистические воззрения на человека, образование и педагогическую деятельность, а также является носителем тех духовно-нравственных ценностей, к которым стремится приобщить учеников. А поскольку компетентность также предполагает глубокую личностную заинтересованность в данном виде деятельности, к перечисленным характеристикам можно добавить любовь к детям, наличие «установки на человеко-созидание» (И.А. Колесникова).

Следующая необходимая характеристика компетентного педагога – **стремление к творческой самореализации в профессиональной деятельности**. Творческий подход к своей деятельности позволяет педагогу адаптировать научные модели к реальной ситуации, найти новые способы деятельности, реализовать в ней свои взгляды, способности, ценности, идеалы (проблема 10). В свою очередь реализация своего потенциала в профессиональной деятельности не представляется возможным без интереса и позитивного отношения педагога к себе, самопонимания, самопознания.

По мнению С.В. Беловой, профессия педагога предполагает «задание» – сделать себя счастливым¹. Если принять гуманистическую мысль о том,

¹ Белова С.В. Диалог – основа профессии педагога: Учебно-методическое пособие. М.: АПКиПРО, 2002.

что основная потребность человека заключается в реализации себя, своих возможностей и творческого потенциала, то неперенной составляющей счастья, удовлетворенности жизнью можно считать самореализацию в профессиональной деятельности. Самореализация педагога сопряжена с развитием воспитанников в процессе взаимодействия с ними, с трансляцией им своих ценностей, с «производством вкладов» в их личностное становление. Однако на этом пути возникает много трудностей и противоречий. Устремленность к совершенству и сравнение реального ученика с идеалом ведет к акцентированию педагогом внимания на ошибках, недостатках, недочетах, тогда как известно, что не критика, а поддержка и положительные эмоции обуславливают эффективность воспитания. Принимая ответственность за результаты образования и безопасность детей, педагог ограничивает и регламентирует их действия, в то время как свобода и самостоятельность – важнейшие условия воспитания. Есть и другие проблемы: неадекватное отношение к собственным ошибкам может порождать внутренние конфликты; дети не всегда понимают целесообразность действий педагога; воспитательные результаты проявляются далеко не сразу и иногда далеки от ожидаемых. Все это может приводить к разочарованию педагога в собственной деятельности, к личностным кризисам и профессиональному «выгоранию». Однако следует понимать, что и временные разочарования, и кризисы – неизбежные составляющие любого развития, при этом залогом становления педагогического мастерства становится понимание педагогом себя и постоянная работа над собой.

Итак, профессионально-педагогическая компетентность предполагает наличие профессиональных знаний и умений, соответствующих способностей и личностных качеств, гуманистически-ориентированной педагогической позиции. Описание образа компетентного педагога позволяет перейти к вопросу об условиях его профессионального становления.

Безусловно, важнейшим условием профессионального становления является **качественная педагогическая подготовка**, способствующая освоению будущим педагогом накопленного систематизированного научного и практического опыта педагогической деятельности, глубокому пониманию сущности и механизмов образования, формированию обоснованной профессионально-педагогической позиции. Основой успешности такой подготовки является личностный потенциал студентов: активность, инициативность, ответственность, интеллектуальные и творческие способности, заинтересованность в приобретаемой профессии, нацеленность на саморазвитие.

Важно отметить, что настоящий педагог существует лишь в процессе развития себя самого и совершенствования профессиональной деятельности. Этому способствуют и постоянная новизна различных аспектов работы с детьми, и неизбежные противоречия, сопровождающие работу любого профессионала, и закономерности объективного мира, где отсутствие

усилий по продвижению вперед ведет к деградации. **Постоянное личностно-профессиональное развитие педагога** есть еще и необходимое условие его профессиональной компетентности, поскольку потребность развития и работа над своим образованием – мощное звено, соединяющее учителя и ученика в их взаимодействии, открывающее возможность решить одну из главных задач педагогической деятельности – приобщить, увлечь ученика собственным развитием.

Вот что об этом пишет известный педагог Ш.А. Амонашвили: «Я давно убедился, что хотя нет такой педагогики, которая способна разрешить все задачи, все конфликты, нет педагогики, которая сделает своих подопечных миленькими, воспитуемыми и обучаемыми, да еще и талантливыми, творческими, – нет всего этого, но есть путь, по которому надо идти, чтобы открыть эту педагогику. На этом пути нам придется постоянно заботиться о том, чтобы очеловечивать среду общения, утверждать личность в ребенке, помогать ему взростеть и довести свои задатки до полного совершенства; нам надо будет не просто любить детей, а уметь жить их жизнью, жить вместе с ними. В этом направлении мы и должны заодно воспитывать самих себя как жителей, воспитателей, педагогов, формировать в себе мастера высокого класса, овладевать искусством исполнения педагогических процессов»¹.

Основные характеристики компетентности недоступны для прямого их формирования извне, например, со стороны вузовских преподавателей или школьной администрации. Невозможно в обход человека развить его личностные качества, «вложить» в будущего педагога те или иные ценности, сформировать за него отношения и смыслы. Для этого прежде всего необходима его собственная работа. Поэтому важнейшим условием профессионального становления педагога является его **саморазвитие** – целенаправленная деятельность по преодолению жизненных противоречий и преобразованию самого себя, предполагающая наличие активной жизненной позиции, осмысленных жизненных целей и стремления к расширению собственных возможностей. Саморазвитие осуществляется во взаимодействиях с собой, предметным миром и другими людьми. Взаимодействие с миром позволяет человеку не только актуализировать, реализовать накопленный потенциал, но и приобрести новый опыт решения проблем, расширить свои возможности, получить эмоциональную поддержку. Взаимодействие с собой – это внутренний диалог, форма существования сознания, направленного на самого себя. Оно предполагает «встраивание» нового опыта в собственную картину мира, рефлекссию, принятие и осмысление собственного опыта с позиции «Я-идеального» (личностного и профессионального), обогащение представлений о себе в мире и о мире в себе.

¹ Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. С. 176.

Для тех, кто хочет стать педагогом-профессионалом, очень важно накопление и осмысление следующих элементов опыта:

- опыта самопознания, самопонимания, предполагающего формирование, рефлексию и развитие образа себя самого;

- опыта самоопределения – нахождения и осознания смыслов своей деятельности, производства ответственных и осознанных жизненных выборов;

- опыта автономности и самостоятельности, проявляющегося в свободе самовыражения, в отсутствии конформистской зависимости от мнения окружающих;

- опыта самоконтроля и самоуправления, реализации возможности быть руководителем самого себя;

- опыта доброжелательного взаимодействия с другими людьми, бескорыстной помощи и поддержки, опыта полагания себя в форме личностных вкладов в других людях.

Вывод. Компетентный педагог характеризуется наличием профессиональных знаний и умений, коммуникативных способностей, гуманистически ориентированной педагогической позиции, стремления к человекозданию, творчеству, саморазвитию и самореализации в профессиональной деятельности. Становление педагога предполагает единство профессиональной подготовки и личностного развития. Основным условием формирования мастерства педагога является постоянная работа над собой и совершенствованием профессиональной деятельности.

Резюме по второй главе

В этой главе педагогика представлена как специальная наука об образовании, изучающая сущность, закономерности, принципы, способы осуществления образования как процесса целенаправленного формирования опыта человека, его психического, личностного и духовного развития. Историю развития педагогического знания можно вести от появления первых педагогических суждений и зарождения педагогических идей в русле философских учений. Однако начало формирования педагогики как науки связано с появлением теорий, основанных на педагогической практике и эксперименте. Пройдя более чем трехсотлетний путь развития, современная педагогика представляет собой самостоятельную науку, вырабатывающую знание об образовательной реальности, что позволяет ей эффективно реализовать фундаментальную и конструктивно-технологическую функции.

Пониманию особенностей педагогики как науки способствует анализ ее взаимосвязей и особенностей при сопоставлении, во-первых, со стихийно-эмпирическим познанием и житейским опытом, во-вторых, с дру-

гими науками, в-третьих, с педагогической практикой. Представим его результаты последовательно:

1. Научный и житейский педагогический опыт имеют общие элементы, поскольку именно в житейском опыте находятся истоки педагогики. Однако педагогическая наука в отличие от стихийно-эмпирического познания использует методы научного исследования (анализ, моделирование, наблюдение, эксперимент и др.), позволяющие получать обобщенное достоверное педагогическое знание. В отличие от житейского опыта научные знания рациональны и осознанны. Их накопление и передача возможны благодаря тому, что эти знания кристаллизуются в специальных формах (понятиях, закономерностях, принципах, моделях, технологиях, теориях), отражающих наиболее существенные свойства предметов и явлений, общие связи и соотношения.

Научно-педагогическое знание систематизировано. И саму педагогику можно представить в виде системы взаимодействующих научных дисциплин, организованных в группы: общую педагогику, частные дидактики, возрастную педагогику, специальную педагогику, профессиональную педагогику, социальную педагогику.

Особенностью научно-педагогического знания является то, что оно неотъемлемо от культуры, ценностно насыщено, зависит от исследовательской позиции, методов и процедур исследования. Значительное место в его составе занимают нормативные положения – принципы, призванные регулировать практическую педагогическую деятельность. Несмотря на то, что педагогическое знание отличается от знания, полученного в точных науках, оно отвечает идеалам научного познания и, в отличие от житейского, позволяет решать многообразные педагогические проблемы.

2. Рассматривая педагогику в системе наук, ее относят к человекознанию, к социально-гуманитарным отраслям науки. С другими науками педагогику объединяют различные типы межнаучных связей. Базисом педагогических концепций служат в первую очередь философские и психологические теории. Философия позволяет предвидеть и учитывать тенденции развития общества, понимать сущность и предназначение человека. Именно на основе такого понимания формируются представления о сущности образования, его функциях и целях. Психология, изучая факторы, механизмы и особенности возрастного развития и личностного становления человека, характеристики и механизмы развития познавательных способностей, процессы освоения опыта и т.п., помогает педагогике найти эффективные способы организации процессов обучения и воспитания. Тем не менее педагогика – самостоятельная наука, поскольку, во-первых, в изучении образования имеет собственный предмет, не сводимый к предметам других наук, во-вторых, реализует фундаментальную функцию

– строит собственные теоретические модели образования, позволяющие совершенствовать практику.

3. Развитие научно-педагогического знания неразрывно связано с развитием практики образования. Педагогическая практика решает задачи обучения и воспитания, а наука изучает явления образовательной реальности, описывает факты и причинно-следственные связи процесса образования, вскрывает его закономерности; анализирует, обобщает, интерпретирует передовой педагогический опыт; исследует и описывает состояние процесса образования, строит новые модели образования.

Взаимосвязь между наукой и практикой является двунаправленной. Практика является первоосновой становления педагогической науки, источником запроса к ней, данных для постановки научных проблем, а также накопленного практического опыта. Именно в практике наукой проверяются закономерности, оцениваются построенные модели образования. Осуществляя теоретический анализ практики, устанавливая закономерности, наука разрабатывает новые модели и проекты педагогических систем, которые внедряются в практику и способствуют ее совершенствованию.

Основным звеном-посредником между педагогической наукой и практикой выступает педагогическая деятельность. Высокопродуктивная педагогическая деятельность основана как на научных моделях и технологиях, так и на личности самого педагога: его ценностях саморазвития и самореализации в профессии, гуманистическом мировоззрении, личностном и творческом потенциале.

Базовыми категориями педагогики являются образование, обучение, воспитание, педагогический процесс. Образование как процесс включает две составляющих: воспитание и обучение. Обучение ставит в центр элементы познавательного опыта ученика и в первую очередь решает задачи организации усвоения знаний, умений и навыков, а воспитание направлено на формирование определенных качеств, отношений, мировоззрения, ценностей человека. В следующих главах эти составляющие рассмотрены более детально.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте педагогику как науку. Есть ли особенности реализуемых ею функций по сравнению с другими науками?

2. Существует мнение, что объектом педагогики является человек. Попробуйте в этом объекте выделить предмет педагогики. С предметом какой науки он совпадет? Каков объект и предмет педагогической науки?

3. В чем заключаются различия между стихийно-эмпирическим и научным познанием образовательной реальности? В чем вы видите сложности проведения педагогического исследования?

4. Охарактеризуйте процесс становления педагогической науки. Как он связан с развитием образования (практики воспитания и обучения детей)?

5. Каковы движущие силы развития педагогики как науки? Соотнесите их с движущими силами развития образования.

6. Подготовьте сообщение о педагогических идеях одного из известных педагогов прошлого. Подумайте над следующими вопросами. Что не устраивало ученого-педагога в традиционном образовании? Частью каких идей ученого были его взгляды на образование? Как повлияла социокультурная ситуация на содержание его педагогической теории? Какие идеи вам ближе всего?

7. Перечислите источники научно-педагогического знания. Какова роль каждого из них в становлении педагогики как науки?

8. Для чего наука создает и использует специальные формы знания? Каковы особенности научно-педагогического знания по сравнению с житейским и по сравнению со знанием в точных науках?

9. Почему житейский педагогический опыт субъекта невозможно эффективно передавать другим, а зачастую, и нецелесообразно это делать?

10. В чем отличие научного понятия от житейского?

11. В чем отличие педагогического принципа от закономерности? Как они взаимосвязаны?

12. В чем особенность такой формы научно-педагогического знания, как модель? Какие модели строятся в педагогике?

13. Что такое педагогическая технология? Как вы думаете, почему некоторые ученые считают нецелесообразным использовать в педагогике понятие технологии?

14. Почему теория считается наиболее зрелой формой научного знания? Какие элементы включает в себя педагогическая теория?

15. Какие подходы к трактовке термина «образование» существуют в педагогике?

16. Выделите общее и особенное в понятиях обучения и воспитания.

17. Может ли быть один и тот же процесс (например, краеведческая экскурсия с целью обогащения знаний учащихся о флоре и фауне родного края) описан как педагогическая технология, как педагогический процесс, как модель педагогической деятельности? Одинаковы ли будут эти описания?

18. Чем понятие педагогического процесса отличается от понятий образования, воспитания, обучения? Что между ними общего?

19. Каковы этапы и внутренняя логика педагогического процесса?

20. Для чего необходима дифференциация внутри науки? Назовите известные вам научно-педагогические дисциплины. Какую роль выполняет общая педагогика?

21. Представьте внутреннюю структуру педагогики в форме схемы, отразив в ней: а) группы научных дисциплин; б) дисциплины; в) их предметы исследования.

22. С какими науками взаимосвязана педагогика? Что их объединяет с педагогикой?

23. Может ли педагогика обойтись без философии и психологии? Можно ли считать ее приложением к этим наукам? Почему?

24. Выделите признаки сравнения и отразите сравнительный анализ педагогической науки и практики в форме таблицы.

25. Для чего нужна наука педагогика образовательной практике и педагогам-практикам? Какую роль выполняет практика по отношению к науке? Вносит ли вклад в науку педагог-практик, создающий и реализующий на высоком уровне мастерства авторскую педагогическую систему?

26. Какие функции реализует педагог в процессе профессиональной деятельности? Представьте ответ в форме таблицы с тремя колонками: 1) этап деятельности педагога; 2) функции; 3) краткая характеристика функций. Как в этих функциях может находить отражение его личность?

27. Отечественный философ образования Б.С. Гершунский пишет: «В теории на живой опыт надет намордник. Поэтому для учителя важна не только теория, но и сила живого примера, реального опыта во всем его многообразии. Опыт стилизованный, обращенный в теорию уже не может достучаться до творческих источников личности. Для этого нужен опыт непричесанный, безграничный и безмерный». Как Вы понимаете это высказывание? Почему научная теория по сравнению с живым опытом, реальной педагогикой является более узкой, «причесанной»?

28. В чем заключается отличие высокопродуктивной педагогической деятельности от других? Почему каждый педагог, выполняющий свою деятельность на высокопродуктивном уровне, как правило, создает авторскую систему? Возможно ли в этом случае заимствование модели педагогической деятельности у более опытных коллег?

29. Представьте поэтапно путь педагога от выбора профессии к мастерству.

30. Сопоставьте современные тенденции развития общества, тенденции развития образования и тенденции развития педагогики как науки. Какие общие линии вы можете обозначить?

Рекомендуемая литература

1. *Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М.* Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.М. Борытко. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – С. 6–100.

2. *Загвязинский В.И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.

3. *Краевский В.В., Бережнова Е.В.* Методология педагогики: новый этап. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с.

4. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики: Учеб. пособие для студ. и асп. педвузов. – Москва, Волгоград: Перемена, 2002. – 163 с.

5. Педагогика: Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / Под ред. В.А. Слостёнина. – М.: Изд. центр «Академия», 2012. – С. 63–133.

ГЛАВА 3. ВОСПИТАНИЕ

Самое действенное и плодотворное воспитание – такое, которое обращается к собственным силам воспитываемой личности, действует на последнюю не посредством внешнего воздействия, но, так сказать, изнутри.

П.П. Блонский

Ребенок бережет свою душу, как веко бережет глаз, и без ключа любви никого не пускает в нее.

Л.Н. Толстой

В педагогике термин «воспитание» используется в разных смыслах (§2.4). В данном пособии воспитание представлено как одна из сторон процесса образования или педагогического процесса. Воспитание – это основной, ключевой элемент и образования, и социализации, так как именно воспитание дает возможность ребенку быстрее освоить комплекс наиболее значимых для жизни в обществе правил, норм, ценностей. Именно воспитание способствует становлению в ребенке личности, формированию способности управлять собой и своей жизнью.

*Воспитание – очень сложный процесс. В нем участвуют не только семья и школа, но и косвенно – различные общественные, культурные, религиозные организации, политические партии, детские общественные объединения, молодежные субкультурные общности и т.д. В педагогике существует множество концепций воспитания – теоретических описаний этого процесса и его различных аспектов. Для того чтобы показать всю проблематику и не упустить целостность воспитательного процесса, сначала обзорно представим многообразие целей и содержания воспитания (т.е. ответы на вопрос: **что** необходимо воспитывать в человеке?), затем рассмотрим различные подходы к осуществлению этого процесса (т.е. ответы на вопрос: **как** воспитывать?). И только после этого обратимся к более детальному рассмотрению воспитания в его границах, определяемых важнейшими задачами личностного развития. Это позволит нам разобратся одновременно и в сущности конкретных психологических изменений воспитанника, и во внешней стороне воспитания – целенаправленной педагогической деятельности по управлению этими психологическими изменениями.*

3.1. Цели и содержание воспитания

Поскольку дать единое и полное определение воспитания не представляется возможным, вначале обозначим общие признаки воспитания как одной из сторон процесса образования. Во-первых, воспитание – процесс целенаправленный, где **цель** – это образ воспитанного человека. Во-вторых, в этом процессе активно участвуют два или более субъектов, один

из которых – воспитатель – управляет этим процессом, другой – воспитанник – тот, чьи психологические характеристики рассматриваются как предмет воспитания и результат этого процесса. В-третьих, воспитание можно представить с внутренней и внешней сторон. **С внутренней стороны** оно предполагает психологические изменения в человеке (воспитаннике) – усвоение норм поведения, формирование отношений к себе, другим людям, миру, становление личностных механизмов регуляции деятельности и т.п. Описание этих желаемых изменений составляет **содержание** воспитания. **С внешней стороны** воспитание рассматривают как воспитательную **деятельность** – целенаправленное влияние на формирование психологических образований, создание условий для преобразования человека, поддержка его развития и пр.

Процессуальный аспект воспитания (как воспитывать?) будет рассмотрен в §3.2, а сейчас обратимся к целям и содержанию воспитания, т.е. попытаемся ответить на вопросы, каким должен быть воспитанный человек и что необходимо в нем воспитывать.

Проблема определения цели воспитания уходит своими корнями в представления о сущности человека, его месте во Вселенной и роли в обществе. Каковы потенциальные возможности человека? Что ему дано от рождения, а что формируется прижизненно? Какие качества нужны людям, чтобы выполнять свои социальные функции, быть успешными, счастливыми? Что важнее: полезность для социума или самореализация человека? Эти и другие вопросы волнуют педагогов при постановке воспитательных целей и обосновании содержания воспитательного процесса.

Как правило, именно путем фиксации цели и содержания воспитания даются определения данного процесса. Приведем несколько примеров.

В педагогической энциклопедии, выпущенной в 1927 г. под редакцией А.Г. Калашникова, дано следующее определение: «воспитательный процесс в социальном смысле состоит в том, чтобы из слоев населения, пополняющих живую силу общества, из детей, подростков и необученных взрослых создать полезных членов данного общества, полезных с точки зрения интересов всего общества или отдельных его групп». Классическим для советской педагогики является понимание воспитания как «планомерного, целенаправленного воздействия на психологию воспитуемого, чтобы привить ему качества, желаемые воспитателю» (М.И. Калинин) или как «целенаправленного, систематического формирования личности в целях подготовки ее к активному участию в общественной, производственной и культурной жизни» (Н.И. Болдырев).

В трудах последних десятилетий под воспитанием подразумевается «процесс сознательного, целенаправленного формирования человека или социальной группы, ведущий к возникновению устойчивых механизмов регуляции поведения и деятельности» (В.И. Гинецинский); «формирование

потребностей личности и социально приемлемых способов их удовлетворения» (П. Симонов и П. Ершов).

В современной науке воспитание представлено как «культуросообразный, социо- и личностно-ориентированный педагогический процесс, направленный на приобщение ребенка к ценностям культуры, овладение им социальным опытом, развитие ценностно-смысловой сферы его сознания, становление его личности и индивидуальности» (Е.В. Бондаревская).

Опираясь на выделенные выше образовательные парадигмы (§1.6), можно говорить о том, что в авторитарной парадигме воспитание направлено преимущественно на поведение человека, в деятельностной – на его конкретные качества, в гуманистической – на личность, ее ценностно-смысловую сферу (табл. 5).

Таблица 5

Цели и содержание воспитания в разных образовательных парадигмах

Параметры сравнения	Авторитарная парадигма	Деятельностная парадигма	Гуманистическая парадигма
Целевой образ воспитанного человека	Человек, умеющий правильно себя вести	Ответственный, трудолюбивый, дисциплинированный, сознательный человек	Человек, нашедший свое место в мире, активно реализующий и развивающий свой потенциал
Основной предмет воспитания	Поведение, внешние проявления человека	Качества личности, необходимые для успешного выполнения функций	Личность, ее ценностно-смысловая сфера, субъектность как способность управлять своей жизнью
Содержание воспитания	Нормы поведения	Заданные качества, базовая культура	Ценности, личностные качества, опыт «быть личностью»

Нашим базовым ориентиром является гуманистическая образовательная парадигма. В силу целостности образования, единства целей образования, воспитания и обучения, проведенный в главе 1 анализ функций, ценностей и целей образования, имеет прямое отношение и к воспитанию, как его важнейшей стороне. **Цель воспитания** может быть также обозначена через образ человека, обладающего совокупностью внутренних условий, способствующих достижению его собственных жизненных целей, продуктивной самореализации в различных сферах жизни на путях, несущих субъективное благополучие и ценных в социальном отношении (§1.7). **Содержание воспитания** есть конкретизация его цели, отражающая в данном случае какие качества и свойства личности составляют эти внутренние условия, что конкретно необходимо сформировать или развить в человеке для того, чтобы он смог успешно реализовать себя. К та-

ким качествам относятся, во-первых, наличие у человека смысла жизни, системы жизненных ценностей, соотносящихся с вечными духовно-нравственными (добром, истиной, красотой) и гуманистическими (творчеством, самосовершенствованием, самореализацией) ориентирами; во-вторых, наличие опыта «быть личностью» (понимать себя, делать осознанный выбор, формировать и проявлять свою позицию) и качеств (активности, инициативности, целеустремленности, ответственности, рефлексивности, волевых ресурсов и др.), позволяющих реализовать собственные смыслы и ценности, достигать поставленные жизненные цели.

Содержание воспитания всегда взаимосвязано с культурой, поскольку объективно существующие ценности, нормы и другие элементы общественного сознания, принадлежащие культуре, в процессе освоения человеком становятся его субъективно-личностным достоянием, что позволяет ему развиваться. Таким образом, в процессе воспитания объективно существующая **культура является источником становления воспитанного человека.**

В обыденном сознании сам образ воспитанного человека зачастую ассоциируется с человеком культурным. Эти идеи развиваются и в науке. Например, в концепции академика Е.В. Бондаревской целью воспитания является человек культуры, который характеризуется как¹:

– свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры, обладающая высоким уровнем самосознания, чувством собственного достоинства, самодисциплиной, самостоятельная, отличающаяся независимостью суждений, сочетаемым с уважением к мнению других людей, способная к ориентировке в мире духовных ценностей и в ситуациях окружающей жизни, умеющая принимать решения и нести ответственность за свои поступки, осуществляющая свободный выбор своей жизнедеятельности, способов своего развития;

– гуманная личность, сочетающая любовь к людям, ко всему живому с милосердием, добротой, способностью к сопереживанию, альтруизмом, готовностью оказывать помощь, понимающая ценность и неповторимость каждого человека, стремящаяся к миру, согласию, добрососедству, умеющая проявлять терпимость и доброжелательность ко всем людям, независимо от их расы, национальности, вероисповедания, положения в обществе, личностных свойств;

– духовная личность, имеющая потребности в познании и самопознании, рефлексии, красоте, общении, творчестве, обладающая автономией внутреннего мира, стремящаяся к поиску смысла жизни, счастья, идеала;

– творческая личность, вариативно мыслящая, постоянно сомневающаяся, не удовлетворяющаяся достигнутым результатом, обладающая развитым чувством нового, стремлением к созиданию;

¹ Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С. 17–24.

– практичная личность, владеющая основами экономики, компьютерной грамотностью, языками мира, навыками общения, знающая народные обычаи, бережно относящаяся к своему физическому и психическому здоровью, имеющая эстетический вкус и хорошие манеры, умеющая обустроить свой дом, вести хозяйство, создавать и приумножать благополучие семьи и богатство страны.

В данном подходе аккумулированы не только цели воспитания, но и его содержание, которое определяется характеристиками личности.

В содержании воспитания, рассматриваемого с позиции гуманистической образовательной парадигмы, можно выделить три компонента: **культурологический**, связанный с освоением базового культурного опыта и духовно-нравственных ценностей, **субъектный**, связанный с самоопределением и управлением собственной жизнью, и **акмеологический**, связанный с самореализацией, с устремленностью к вершине собственного совершенства. В табл. 6 эти компоненты раскрыты в двух аспектах: с точки зрения ценностей, задающих идеалы, убеждения, отношения личности к себе, другим людям, миру (аксиологический аспект) и с точки зрения элементов опыта, позволяющих эти ценности реализовать в деятельности и поведении (деятельностный аспект). Именно оба эти аспекта в совокупности обеспечивают целостность личности, единство ее сознания и поведения.

Таблица 6

Содержание воспитания

Аспекты Компоненты	Аксиологический аспект	Деятельностный аспект
Культурологический компонент	Духовно-нравственные ценности: добро, истина, красота, созидание и др.	Освоенный культурно-заданный опыт, сформированность мировоззрения, владение способами разных видов деятельности, социальными ролями, обретение полоролевой, этнической идентичности
Субъектный компонент	Ценности активности, творчества, самостоятельности, самоуправления жизнью	Готовность и способность к самоопределению, осуществлению жизненных выборов на основе осознанного смысла жизни, к проектированию и реализации собственного жизненного пути
Акмеологический компонент	Ценности развития, раскрытия потенциала, самореализации	Готовность и способность к самовоспитанию и саморазвитию, к реализации потенциальных возможностей, к достижению вершины собственного совершенства

В большинстве теорий воспитания акцент делается на культурологическом компоненте. Элементы базовой культуры личности являются основой структурирования содержания воспитания и выделения его направлений. Традиционно считается, что базовая культура формируется в нравственном, умственном, гражданском, эстетическом, трудовом, физическом и других направлениях воспитания. Кратко охарактеризуем основные из них.

Нравственность объединяет такие качества личности, которые регулируют ее отношения к себе, другим людям, к природе и, как следствие, обеспечивают соответствие ее поведения в социуме моральным нормам и нравственным идеалам. **Нравственное воспитание**, имея в своей основе формирование духовно-нравственных ценностей личности, «пронизывает» все другие направления воспитания, отражаясь в них и организуя их в целостность.

Основными задачами нравственного воспитания являются:

- формирование системы духовно-нравственных ценностей;
- развитие нравственных качеств: доброты, честности, справедливости, трудолюбия, ответственности и других;
- формирование опыта и мотивации нравственного поведения, воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения;
- развитие самосознания, формирование адекватной самооценки, чувства собственного достоинства, веры в себя;
- формирование отношения к природе как к величайшей ценности, основанного на понимании природы как всеобщем условии жизни; развитие потребности и готовности жить в гармонии с ней, охранять ее.

Умственное воспитание ориентировано на развитие и стимулирование саморазвития интеллектуальных способностей человека, интереса к познанию окружающего мира.

Задачами умственного воспитания являются:

- освоение способов познавательной деятельности, овладение системой научных и прикладных знаний и формирование на этой основе целостного мировоззрения, позитивного эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, знаниям, познавательной деятельности;
- формирование мотивации, опыта и культуры учебно-познавательной деятельности, развитие познавательных интересов и потребностей, мотивации к самообразованию;
- развитие внимания, воображения, памяти, мышления, познавательной самостоятельности, творческих способностей.

Основная цель **гражданского воспитания** состоит в формировании гражданственности как интегративного качества личности, заключающего в себе внутреннюю свободу, уважение к государственной власти, любовь

к Родине, культуру межнационального общения, правовую и политическую культуру.

В гражданском воспитании можно выделить:

– патриотическое воспитание, предполагающее воспитание любви к малой родине и всему Отечеству; формирование ответственного отношения к семье, своему народу, его истории, культурному наследию, обычаям и традициям; формирование готовности к активному созидательному труду, готовности служить своей Родине, укреплять ее честь и достоинство; формирование чувства гражданского долга и социальной ответственности;

– интернациональное воспитание – формирование представлений о себе и другом человеке как о гражданине Мира; развитие чувства уважения и солидарности с другими народами; воспитание толерантности, культуры межнационального общения, уважения к любой личности, независимо от расы, вероисповедания, национальности;

– правовое воспитание – формирование личностного отношения к закону и правовым нормам как к социальной ценности гуманного общества; формирование конституционных и правовых позиций личности, а также опыта поведения, исключающего противоправные поступки;

– политическое воспитание – формирование потребности в социальной активности, готовности отстаивать свои убеждения, становление уважительного отношения к государству и государственной власти.

Эстетическое воспитание имеет целью формирование эстетической культуры, в основе которой лежат эмоционально-чувственная восприимчивость к окружающей действительности и произведениям искусства. Эстетическая культура – это не только широкий художественный кругозор, это – организация человеческих чувств, духовного роста личности, регулятор поведения.

Задачами эстетического воспитания являются:

– развитие эстетического отношения к действительности, способности к эмоциональному восприятию прекрасного, способности понимать и отличать прекрасное в искусстве, природе, человеке, человеческих отношениях;

– расширение кругозора, формирование знаний по эстетике, мировой и отечественной культуре;

– формирование мотивации и развитие способностей к художественно-творческой деятельности, выработка опыта организации среды быта, труда, учения с учетом эстетических норм и ценностей.

Труд – необходимое и важное средство развития психики и личности. **Трудовое воспитание** создает предпосылки для успешной профессиональной деятельности, для самоутверждения и самореализации личности. Кроме того, эффективное трудовое воспитание – основа творческой активности и нравственного становления учащихся.

Задачами трудового воспитания являются:

- формирование эмоционально-ценностного отношения к труду как к общественной ценности и способу самореализации человека;
- развитие таких качеств, как трудолюбие, ответственность, добросовестность, целеустремленность, инициативность, деловитость; развитие воли, специальных и творческих способностей;
- освоение способов трудовой деятельности, умений и навыков планирования, организации, саморегуляции деятельности;
- формирование опыта, необходимого для выбора профессии, социального, профессионального и жизненного самоопределения и дальнейшей самореализации.

Физическое воспитание имеет целью становление здорового, физически развитого человека. Физическая культура основана на представлениях о единстве тела и духа и предполагает систему деятельности по приумножению здоровья, выносливости, духовных и физических сил.

Физическое воспитание направлено на решение следующих задач:

- развитие мотивации к укреплению своего здоровья, к здоровому образу жизни, к занятиям физической культурой и спортом;
- формирование системы знаний об анатомо-физиологических особенностях функционирования человеческого организма, о психических свойствах и процессах, об основах гигиены и мерах по обеспечению безопасности жизнедеятельности;
- содействие физическому развитию учащихся, развитие жизненно важных двигательных умений и навыков, волевых и спортивно-физических качеств, психической уравновешенности;
- овладение способами физических тренировок, навыками психической регуляции, формирование опыта укрепления своего здоровья, здорового образа жизни.

Указанные в данных направлениях воспитания задачи более всего связаны с освоением человеком накопленной обществом культуры и соотносятся с культурологическим компонентом содержания воспитания. Для полного описания содержания воспитания необходимо учитывать также субъектный и акмеологический компоненты, которые фиксируют ценности и качества личности, позволяющие ей воспроизводить освоенную культуру на индивидуально-творческом уровне, на основе самоопределения выстраивать свой жизненный путь и творчески реализовать себя, достигая вершин развития. Таким образом, традиционно сложившиеся направления воспитания не исчерпывают всего содержания воспитания, не заменяют и не отменяют его дальнейшего совершенствования. Следует также отметить, что эффективное освоение базовых элементов культуры (опыта, отношений, мотивов, ценностей), указанных в направлениях воспитания, **невозможно без активизации личностных ресурсов самоопределения, саморазвития, самореализации.** Поэтому выделенные три

компонента содержания воспитания тесно взаимосвязаны между собой и реализуются совместно (§3.4, 3.5).

Итак, целью воспитания является образ-идеал человека, освоившего базовую культуру, нашедшего свое место в мире, развивающего и реализующего свой потенциал. Содержание воспитания представляет собой конкретизацию цели с точки зрения ценностей (отношений, убеждений, идеалов), личностных качеств и опыта, которые подлежат формированию или развитию и обеспечивают достижение цели. В силу большого спектра таких ценностей и качеств, характерных воспитанному культурному человеку, в педагогических теориях, как правило, делается акцент на определенных, наиболее значимых в конкретном контексте возрастного и индивидуального развития ребенка аспектах цели и содержания воспитания.

3.2. Способы воспитательного влияния

Что же должно произойти, чтобы в ребенке появились желаемые психологические изменения? Что по сути представляет собой внешний педагогический процесс, стимулирующий необходимые внутренние новообразования в воспитаннике?

В современной педагогической науке и практике сложилось множество подходов к осуществлению воспитания. Общим для всех них является то, что воспитатель прямо или косвенно влияет на воспитанника, управляя становлением, развитием и внешним проявлением его психологических образований, качеств, свойств. Такое управление может существенно различаться как по своему предмету (тому, на что оно направлено), так и по характеру. Условно разделим существующие способы на три группы в зависимости от того, насколько прямым является воспитательное влияние.

Первая группа объединяет подходы, в которых **воспитание предполагает прямое влияние, воздействие на воспитанника**, внесение определенного содержания в его сознание и достаточно жесткую регуляцию его поведения. В наибольшей мере такие способы соответствуют содержанию воспитания, связанному с внешними проявлениями человека, с правильным поведением (как, например, в авторитарной парадигме), с формированием привычек, навыков. В таком воспитательном процессе цели, идеалы, моральные нормы, принципы, правила поведения предъявляются ребенку в готовом виде. Сам процесс строится по следующей схеме (рис. 8).

Как правило, здесь ожидается быстрый эффект от воспитательных воздействий, поскольку ребенок вольно или невольно подчиняется указаниям воспитателя как «высшей инстанции». Однако **прямая регуляция поведения порождает необходимость постоянного внешнего управления** или контроля, поскольку ориентация идет не на воспитание внутренних сознательных основ поведения, а на внешние проявления и их закреп-

ление в форме привычек. Воспитанник может демонстрировать нормативное поведение без внутреннего принятия, что делает такие воспитательные воздействия неэффективными.



Рис. 8. Ключевые моменты прямого воспитательного влияния

Например, родители могут столкнуться со случаем, когда ребенок, всегда ведущий себя «правильно», в соответствии с нормами и требованиями взрослых, вдруг, став подростком, проявляет девиантные (отклоняющиеся от норм) формы поведения, демонстрирует агрессию, неподчинение, негативизм. Причина этого может быть не столько в переходном возрасте, сколько в том, что объектом воспитания было именно поведение, и воспитатели не заботились о том, чтобы ребенок понимал и внутренне принимал необходимость действовать в соответствии с нормами, чтобы он сам определял для себя смысл и возможность тех или иных действий. Психологический мир ребенка воспитателей не интересовал. В результате не были сформированы адекватные отношения к себе, к другим людям, к деятельности, к правилам и нормам. И когда ребенок, уставший подчиняться, становится подростком и желает себя проявить, у него оказывается недостаточно внутренних регуляторов поведения, он не понимает, что для него важно, а что нет, в чем он свободен и за что ответственен. А поскольку доказать свою независимость и взрослость подростку легче всего в асоциальных и противоправных формах поведения, то именно их он использует для самоутверждения.

Во второй группе подходов процесс воспитания реализуется как опосредованное управление, рассматривается как целенаправленная **организация деятельности воспитанников, педагогическое общение или взаимодействие**. Эти подходы исходят из того, что формирование отношений и поведения человека, его ценностей и личностных качеств осуществляется в разных видах предметной деятельности и общения с другими людьми. Соответственно воспитание может осуществляться путем целенаправленного общения педагога и воспитанника, путем специальной ор-

ганизации его игровой, трудовой, учебной деятельности, взаимодействия с педагогом и другими людьми.

На рис. 9. представлено схематическое изображение ключевых моментов опосредованного деятельностью и общением воспитательного влияния.

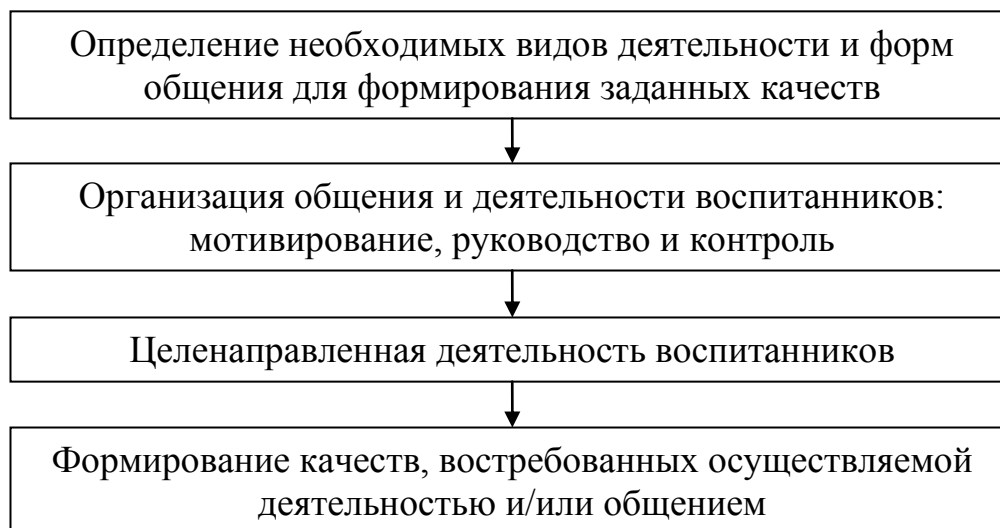


Рис. 9. Ключевые моменты опосредованного воспитательного влияния

Следует отметить, что по сравнению с прямыми воспитательными воздействиями, здесь высока сложность адекватного описания и трансляции технологий воспитания ввиду невозможности учесть все его факторы и индивидуальные характеристики субъектов этого процесса (педагога и воспитанника).

Более детально опосредованный процесс воспитания можно представить, опираясь на логику педагогического процесса (§2.4., рис. 5), следующим образом. Воспитатель, учитывая цели воспитания, индивидуальные особенности воспитанников и оценивая состояние микросреды, выдвигает конкретную задачу, выбирает или создает средства, методы, подходы к ее решению и соответствующим образом действует. Это может быть организация какой-либо деятельности детей, коллективной работы, совместная с ними деятельность, общение.

Вид деятельности, как правило, тесно взаимосвязан с решаемой воспитательной задачей. Так, для экологического воспитания релевантна природоохранная деятельность, работа с природными объектами; воспитание ответственности и трудолюбия осуществляется в трудовой и учебной деятельности; формирование доброжелательности – во взаимодействии с другими, коммуникативной деятельности. Но в силу целостности человека в воспитании есть множество «сквозных» и взаимосвязанных задач, которые невозможно решать изолированно в каком-то конкретном виде деятельности. Например, формирование уверенности ребенка в себе, способности делать осознанный выбор, ставить цели и направлять себя на их достиже-

ние может происходить в любых видах деятельности и общения (подробнее см. §3.5).

Воспитательное действие педагога направлено на то, чтобы актуализировать потребности и мотивы ребенка, организовать деятельность воспитанника, которая может быть внешней (трудовой, игровой, познавательной, коммуникативной) или внутренней, (например, осмысление причин поступка, рефлексия собственного отношения к какому-либо факту, человеку, явлению). **Активность воспитанника**, его внешняя и/или внутренняя деятельность есть обязательное условие осуществления воспитания.

Следует отметить, что деятельность воспитанника не есть прямое следствие действий педагога. Только преломившись через мотивы, интересы, возможности и другие индивидуальные особенности ребенка, действия педагога находят отражение в деятельности воспитанника. Следовательно, условием действенности воспитания является **учет личностных особенностей, интересов, потребностей, мотивов**, а также актуального состояния ребенка.

Активность воспитанника приводит к накоплению им определенного социального опыта, а в дальнейшем, к его интериоризации, т.е. переводу во «внутренний план», формированию взглядов, отношений, идеалов, личностных качеств (подробнее см. §3.4). Важную роль здесь играет **помощь педагога в осмыслении ребенком накопленного опыта**. В последующем взаимодействии и общении с другими людьми, в предметной деятельности происходит его экстериоризация, т.е. проявление сформированных отношений, ценностей, качеств в определенном поведении. Это поведение, как правило, и является основой для оценки результативности воспитания. Педагог, оценивая результаты решения поставленной задачи, принимает решение о необходимой корректировке своих действий или о выдвигании новой воспитательной задачи.

В опосредованных способах воспитания важен учет сложности психики ребенка, учет его собственных потребностей, целей и отношения к выполняемой деятельности, которые и опосредуют формирование качеств. При рассогласовании мотивов воспитанника и выполняемой им деятельности соответствующие психологические образования не развиваются.

Так, например, поставив задачу развития позитивного отношения к труду и чувства прекрасного, воспитатель предлагает учащимся разбить цветочную клумбу в школьном дворе. Он устраивает субботник, четко планирует деятельность, раздает детям поручения, корректирует и оценивает действия учащихся. Выполнение деятельности, которая подобрана адекватно воспитательной задаче, должно привести к ее решению. Но этого может и не произойти, если самим учащимся эта деятельность не интересна, если они просто выполняют то, что требует педагог или есть другая

внешняя причина («кто не придет на субботник, получит «двойку» или будет убирать в классе»). **Человек развивается только в той деятельности, в которую он вовлечен**, а отношения или мотивы закрепляются только в том случае, если их реализация сопровождается положительными эмоциями. Зная это, грамотный воспитатель постарается заинтересовать детей выбранной деятельностью, даст возможность им самим почувствовать необходимость данной деятельности, самим определить, какой бы они хотели видеть клумбу, кто возьмет на себя те или иные функции. Воспитатель должен помочь детям почувствовать свою значимость, гордость за свою работу, удовольствие от нее и эстетическое удовлетворение результатами. Только в этом случае деятельность даст воспитательный эффект.

К третьей группе отнесем подходы, где процесс воспитания интегрирован в жизнь воспитанника и описывается через **создание воспитательной среды или условий жизни, педагогическую поддержку и сопровождение развития воспитанника**. В этих подходах акцент делается на свободе самоопределения и саморазвития ребенка, на первичности его собственных потребностей, мотивов, жизненных задач, на свободном избрании видов деятельности, форм взаимодействия и общения. Такое педагогическое влияние обозначается как создание **условий** – управляемых педагогом факторов воспитания, предполагающих, но не гарантирующих определенный результат.

По сравнению с предыдущими подходами, этот основан на более широком взгляде на факторы воспитания, к которым относятся окружающие люди, взаимоотношения с ними, события, деятельность, коллектив, информационная среда, комфортность условий жизни, эстетическое оформление помещений и пр. Кроме того, здесь реализуется более «мягкое» педагогическое воздействие, поскольку оно в первую очередь направлено **на среду существования ребенка**, определяющую формы удовлетворения потребностей, на обстоятельства его жизни, на контекст его развития, а не прямо на сознание ребенка, не на жесткое управление его деятельностью. Следует отметить, что это вовсе не исключает взаимодействия педагога и воспитанника, но смягчает ведущую роль педагога в таком взаимодействии и изменяет его позицию. Вместо определяющей, регулирующей и контролирующей функций педагог становится помощником ребенка, поддерживая и направляя его в удовлетворении потребностей, в решении жизненных задач, в выполнении добровольно взятой на себя обязанности, в достижении успехов.

Условно ключевые моменты контекстно-средового педагогического влияния, свободного процесса воспитания представлены на рис. 10. Целенаправленное создание условий (психолого-педагогических, духовных, предметно-пространственных, информационных и др.) для жизни, удовлетворения потребностей и развития воспитанника, поддержка его в реше-

нии реальных жизненных задач приводят к становлению его собственного личностного «ядра», определяющего формы поведения, его отношение к себе, к другим людям, к деятельности, идеалы и ценности. При этом воспитательный потенциал обеспечивается наполнением среды (она должна быть культурно, социально, духовно богатой), а целенаправленность воспитательного процесса – специальной деятельностью педагога, создающей условия, сопровождающей ребенка в построении достойной жизни, усиливающей влияние позитивных воспитательных факторов среды и ослабляющей влияние негативных (подробнее см. §3.6).

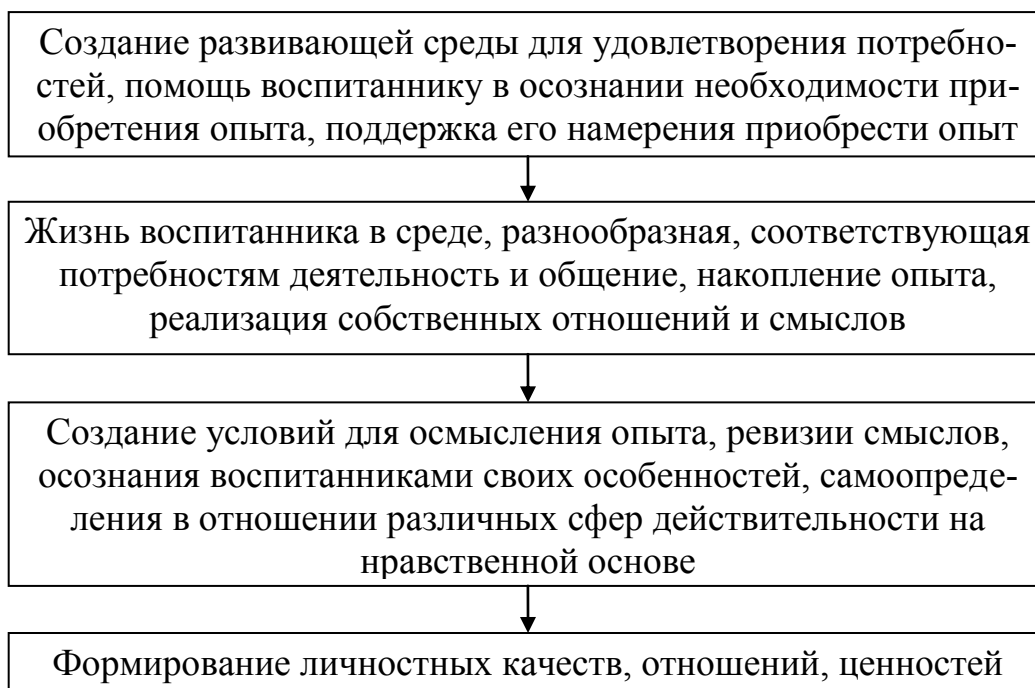


Рис. 10. Ключевые моменты контекстно-средового воспитательного влияния

Таким образом, **воспитательную среду** в самом общем виде можно определить как педагогически организованную систему условий и возможностей, преобразующихся в соответствии с потребностями и целями воспитанников в факторы их развития и саморазвития. Средой воспитания можно считать все социокультурное пространство города (района), среду школы или другой образовательной организации, семейную среду. На каком бы уровне она не рассматривалась, самое главное в ней – взаимоотношения между людьми, ценностное наполнение событий и наличие детско-взрослых и детских общностей. Именно совместное бытие (со-бытие) детей и взрослых, становящееся событием их жизни, создает необходимые условия воспитания.

Педагогическое сопровождение события – это процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, обеспечивающих включенность ребенка в данное событие и стимули-

рующих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего¹. Педагог, понимающий значимость тех или иных явлений, событий, может оказать помощь воспитаннику в оценке ситуации и рефлексии происходящего; зная нравственные основы взаимоотношений, способен создать условия для нравственного саморегулирования, как гарант безопасности может способствовать мобилизации ресурсов воспитанника и преодолению психологических барьеров. **Педагогическая поддержка** представляет собой процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов и целей, путей преодоления трудностей, (внешних препятствий, внутренних противоречий), а также совместного решения проблем, мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в общении, в развитии, в образе жизни.

Важную роль в воспитательной среде играют детские общности. Поэтому еще одним направлением в обеспечении воспитательных условий является **создание воспитательного коллектива** – детской общности, организованной группы детей, в которой ее члены объединены ценностями и целями деятельности, значимыми для всех воспитанников. Для ребенка коллектив является своеобразной моделью общества, носителем нравственных норм и ценностей, основной базой накопления социального и личностного опыта, сферой самореализации. Выполнению воспитательных функций способствует сплоченность коллектива, основанная на общих целях и ценностях, наличие положительных традиций и увлекательных перспектив, атмосфера взаимопомощи и доверия, сознательная дисциплина и др. (подробнее см. проблему 13).

Не приведет ли отказ педагога от ведущей и определяющей роли в воспитательном процессе к пассивности воспитанника или вседозволенности, нерезультативности воспитания? Можно ли обойтись в воспитании без насильственного императивного управления: наставлений, требований, указаний? Можно, если **понимать ребенка**. У всех детей есть потребности в активности разного рода: игровой, познавательной, творческой, коммуникативной, потребности быть принятым и значимым для других, быть взрослым и самостоятельным. Зная их и организуя среду таким образом, чтобы эти потребности удовлетворялись в культуросообразной форме, воспитатель способствует свободному и весьма интенсивному развитию ребенка. Эта интенсивность связана с тем, что ребенок идет по собственному, выбранному им пути, вовлекаясь в деятельность, проявляя и утверждая в ней свою личность, получая удовлетворение от процесса и результатов. Актуализируются и развиваются разные стороны интеллектуального, личностного, творческого потенциала воспитанника: он сам организует свою деятельность, формируя активную жизненную позицию; он сам об-

¹ Рожков М.И. Стратегии и модели воспитания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания. Волгоград: Перемена, 2004. С. 130–138.

ращается к взрослым за помощью, расширяя опыт и развивая инициативность; он сам берет на себя ответственность за то, что делает, доводит дело до конца, развивая волю, трудолюбие и веру в себя; он вступает во взаимодействие с другими, развивая коммуникативные способности, а самое главное, он проникает в смысл предметов, явлений, действий, что формирует систему его отношений к действительности.

Таким образом, несмотря на то, что в центре «мягких» подходов к воспитанию находится **самоопределение и саморазвитие ребенка**, это не снижает значимости целенаправленной педагогической деятельности. Кроме того, эта деятельность становится более сложной. Ведь для того чтобы осуществлять контекстное управление воспитательным процессом, необходимо иметь представления о механизмах личностного и нравственного становления ребенка, понимать его потребности и интересы, его уникальную индивидуальность.

Ограничение подходов, относящихся к третьей группе, связано с отсутствием однозначных технологий и существенной зависимостью результата от множества факторов, в том числе от личности педагога, что не позволяет гарантировать воспитательный результат.

Однако следует заметить, что когда речь идет не о формировании знаний или привычек, а о развитии личности, никакого **прямого влияния на этот процесс быть не может**. Внешние воздействия могут лишь стимулировать или тормозить, но никак не подменять эти процессы, причем всякое внешнее вмешательство в психику в обход собственной активности личности и механизмов критического восприятия (например, внушение или манипулирование) может оказаться губительным для человека. Воспитание может осуществляться только опосредованно, только через саму личность, ее собственную активность, через создание условий и управление факторами становления ее качеств, отношений, ценностей. Что же касается формирования стандартных элементов социального опыта, то в условиях динамично развивающегося общества, когда формы такого опыта претерпевают постоянные изменения, это не может быть основной целью воспитания. Сейчас оно должно ориентироваться на «выращивание» в воспитаннике внутренних основ поведения, адаптации, саморазвития и самореализации. Поэтому несмотря на сложность как в современной науке, так и в практике предпочтение отдается более мягким, опосредованным способам влияния на воспитанника.

Выделенные подходы не исключают друг друга, они являются взаимодополняющими, ориентированными на разное содержание воспитания. Так, например, в детском саду воспитание осуществляется и через создание воспитательной среды (для формирования личностных новообразований), и путем организации целенаправленной деятельности детей (для развития умений и отношений), и с помощью методов прямого воздействия (для формирования привычек и управления детьми в ситуации опас-

ности). Кроме того, в каждом подходе могут использоваться аналогичные «единицы» – воспитательные методы, приемы. Для того чтобы глубже понять этот процесс, рассмотрим базовые методы воспитания.

3.3. Методы воспитания

Для описания процесса воспитания в педагогике используются такие понятия, как метод, форма, прием, технология. **Метод воспитания** – это способ решения воспитательных задач, отражающий то, каким образом действует воспитатель и какими правилами при этом он руководствуется. Каждый метод отличается своим механизмом, возможностями и ограничениями. Существует разделение методов воспитания в зависимости от того, на что они направлены – на сознание ребенка, эмоции или поведение. Предлагаются классификации методов на основе средств воспитания (воспитание словом, делом, ситуацией, игрой, общением, отношениями); на основе воспитательных задач (методы формирования опыта, качеств, отношений); на основе характера деятельности воспитателя (методы воздействия, целенаправленного взаимодействия, стимулирования саморазвития, организации деятельности детского коллектива) и др.

Традиционными и наиболее распространенными методами воспитания являются пример, рассказ, беседа, поручение, педагогическое требование, поощрение, наказание, ситуации свободного выбора, соревнование.

- **Пример** – организация образцов деятельности, поступков, образа жизни. Метод основан на естественном психологическом механизме освоения социального опыта – подражании. Он имеет два способа реализации. Первый – педагогическая организация положительного примера на основе конкретного образа (действий, человеческих проявлений, качеств, личности в целом). Здесь необходимо, чтобы ребенок осознанно обратился к предлагаемому образу, чтобы он захотел быть таким и стал соответственно организовывать свое поведение. Второй – организация окружения ребенка и в первую очередь стиля общения, поведения родителей и педагогов, в соответствии с целями воспитания. Здесь происходит **трансляция собственных качеств воспитателей**, которые они хотят сформировать у ребенка и тех образцов поведения, которые хотят ему привить.

Особенно важен пример в раннем детстве. Дело в том, что подражание – естественный психологический механизм освоения опыта. Маленький ребенок как губка впитывает все, что видит и слышит. У него еще не сформировано критическое восприятие, для него поведение окружающих, стиль их взаимодействия, их отношение к делу, вещам, людям – норма жизни, образец для подражания. А если учесть, что основы характера человека формируются до пяти лет, то понятно, насколько важен образ жизни семьи в воспитании ребенка (§3.7).

- **Рассказ, беседа, обсуждение** – группа словесных методов, объединенных объяснительным способом воспитания, предполагающим обращение к сознанию ребенка. Воспитатель предлагает определенные моральные нормы, принципы, правила поведения и доводит их до осознания детей. Превратятся ли они во внутренне принятые и реально действующие зависит и от внутренней деятельности ребенка, и от действий воспитателя. Эффективным является обращение не только к сознанию детей, но и к их чувствам, воле и поведению. Следует отметить, что чем старше ребенок, тем более существенную роль в его становлении как воспитанного человека играет **собственная сознательно-волевая работа по осмыслению своих действий и отношений к действительности**. Именно с помощью словесных методов воспитатель может оказывать помощь ребенку в этой работе, актуализировать ее.

Некоторые полагают, что воспитать – это значит объяснить. «Из-за этой иллюзии в школе господствует чисто словесное воспитание, – пишет известный отечественный психолог А.Г. Асмолов, – При этом не учитывается, что даже самые правильные слова и призывы не могут научить совести, что нечестность рождается не из-за незнания, и знанием ее не перекрещешь. Нельзя ввести в школьное расписание наряду с уроками математики уроки доброты и мужества. Социальная технология процесса обучения в школе привела к растворению воспитания в обучении, а представление о личности как сумме индивидуальных знаний и переживаний – к превращению воспитания в потоки объяснений и нравоучений»¹. Тем не менее объяснительный подход в воспитании имеет право на существование. Часто сами дети, затрудняясь с оценкой каких-либо поступков, отношений, обращаются к взрослым с вопросами: «что такое – хорошо, что такое – плохо?». Поэтому в науке критикуются не данные методы, а их абсолютизация.

- **Поручение** – один из способов организации деятельности детей путем наделения воспитанников определенными полномочиями и обязанностями. Суть метода – в создании системы «общественных зависимостей», позволяющей ребенку приобрести социальный опыт. Приобретение опыта будет эффективным, если для ребенка поручение имеет **понятный социальный смысл и личную значимость**, если в процессе выполнения поручения удовлетворяются потребности ребенка в признании, в творчестве, в свободе, в чувстве взрослости, значимости для других, что сопровождается положительными эмоциями.

- **Педагогическое требование** – метод, суть которого заключается в побуждении ребенка к конкретному действию или отказу от него. Метод основан на том, что прямое императивное управление дает быстрый эф-

¹ Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Изд-во «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. С. 635.

фekt в изменении текущей деятельности. Существуют различные виды требований: коллективные и индивидуальные; косвенные (напоминание, просьба, совет, намек, порицание и др.) и прямые (распоряжение, запрещение, предостережение и др.). Следует отметить, что прямая форма требований, ориентированная на подчинение и не оставляющая ребенку права выбора, должна использоваться с большой осторожностью, только в случаях, связанных с безопасностью и здоровьем ребенка. Необходимо идти не по пути увеличений количества жестких требований, а по пути **совместной с детьми выработки и принятия правил поведения**, законов, заповедей, по пути перехода от внешних требований к воспитанию внутреннего механизма формирования требований к себе.

- **Поощрение** – метод закрепления образцов поведения, развития стремления действовать именно так, способствующий самоутверждению ребенка, переживанию радости, гордости, удовлетворения собой, товарищами, сделанной работой, результатом деятельности. Воспитательный эффект метода зависит от тех эмоций, переживаний, которые связываются у ребенка с конкретными поступками.

Данный метод имеет существенное ограничение. Поощрение, основанное на удовлетворении потребностей, нерелевантных деятельности (например, когда за то, что ребенок сам застелил свою кровать его вознаграждают сладостями или за хорошую отметку дают деньги), может вести к сдвигу мотивации и, например, вместо того, чтобы удовлетворять в учебе потребности в познании, труде, творчестве, ребенок будет учиться ради отметки и денег. Поэтому педагогу следует осознавать те мотивы и смыслы, развитию которых способствуют используемые им формы поощрения.

- **Наказание** – метод, предполагающий управление неправильными действиями ребенка через негативные эмоции, вызванные неудовлетворением его потребностей (в игре, в безопасности, в положительной оценке, в принятии и др.). Если с конкретным действием у ребенка связаны отрицательные эмоции, то это будет в дальнейшем препятствовать повторению данного действия.

Существуют различные взгляды на необходимость наказания. Сторонники этого метода утверждают, что без наказаний невозможно воспитать человека. Однако наказания могут только препятствовать каким-либо действиям, но не оказывают позитивного влияния на развитие внутренних сознательных основ поведения. В психологии доказано, что **только через положительные эмоции можно «вырастить» в ребенке какие-либо интересы, мотивы, идеалы**. Кроме того, систематическая депривация (неудовлетворение) потребностей может вести к нарушениям психического развития и здоровья ребенка. В гуманистической педагогике использование данного метода не связано с жесткими мерами и тем более с физическим воздействием. В основе метода лежит другой педагогический меха-

низм: указать ребенку на его ошибку, помочь осознать ее, направить к действиям, которые помогли бы исправить ошибку, а в некоторых случаях даже убедить, что без ошибок в жизни невозможно ничему научиться. Отрицательные эмоции также будут сопровождать проступок ребенка, но не потому, что его лишили возможности удовлетворить какую-либо потребность (не дали сладкого, запретили игру, высмеяли и пр.), а потому, что он сам понял негативные последствия своих действий.

- **Ситуации свободного выбора** – создание таких условий, которые требуют личностного решения воспитанника. Роль педагога этим не исчерпывается, а предполагает помощь в предвидении последствий выбора, поддержку самоопределения, социально положительных побуждений и мотивов ребенка. Сознательный выбор является механизмом самоопределения, основой «самостроительства» личности, закрепления и утверждения своих отношений, смыслов, ценностей (§3.5). Совершая выбор, **воспитанник берет на себя ответственность** за его последствия, осознанно включается в реализацию принятых решений, учится самостоятельности и приобретает качества субъекта – способность управлять своей деятельностью и жизнью в целом. Важным условием использования данного метода является отношение педагога к воспитаннику как к личности, индивидуальности, принятие и уважение ребенка и его решений, отсутствие формализма и манипулирования.

- **Соревнование** – один из методов стимулирования деятельности детей, в основе которого лежит желание человека сравнивать себя с другими, получать положительную оценку, чувствовать свою значимость. Соревнование создает эмоциональные стимулы, усиливающие мотивы деятельности, сплачивает детей, укрепляет дружбу. В нем часто проявляются неожиданные способности, особенности детей. Однако соревнование, включая конкурентные механизмы, может вызывать у детей стремление победить любой ценой, высокомерие, хвастовство, жадность, может приводить к ссорам и конфликтам. Поэтому организация соревнования требует от педагога умения концентрировать внимание на общих целях, **на сравнении ребенка не столько с другими, сколько с самим собой прошлым, «вчерашним»**. Дети должны гордиться собой, своими достижениями потому, что они стали лучше, чем были, и смогли больше, чем могли раньше, а не потому, что другие оказались слабее.

Приведенные методы воспитания не исчерпывают всего их многообразия, но позволяют увидеть некоторые «единицы» воспитательного процесса. Ни один метод не является универсальным. Выбор методов определяется конкретной задачей и содержанием воспитания, возрастными и другими особенностями детей, сложившейся воспитательной ситуацией, личными и профессиональными качествами педагога. Как правило, **в решении воспитательной задачи педагогом используется совокупность**

методов или даже авторская система или технология, построенная на определенном подходе с интегрированными в нее методами воспитания, которые в этом случае приобретают конкретное смысловое и содержательное наполнение.

В науке также осознается недостаточность понятия метода для характеристики процесса воспитания. Дело в том, что методы воспитания в традиционном понимании описывают преимущественно деятельность воспитателя. Это фрагментарное описание процесса, которое устраивало ученых и практиков, когда воспитание понималось сугубо как передача имеющегося социокультурного опыта, т.е. достаточно регламентированный процесс, относительно независимый от воспитанника. В современной педагогике осуществляется попытка более широкого и целостного описания этого процесса, включающего личность и деятельность педагога, личность и деятельность ученика, среду и воспитательную ситуацию. В этом случае метод оказывается лишь частью воспитательного подхода или технологии.

Поскольку процессуальные характеристики воспитания взаимосвязаны с его целями и содержанием, далее рассмотрим комплексно и более детально базовые задачи воспитания вместе со способами их решения.

3.4. Воспитание как развитие ценностно-смысловой сферы личности

Как указывалось выше, центральной задачей воспитания является развитие личности, ее внутренних регуляторов поведения – отношений, мотивов, ценностей, а также субъектности – способности управлять своей деятельностью и жизнью в целом. Для того чтобы управлять формированием необходимых личностных свойств, необходимо разобраться, что же представляет собой личность и каковы механизмы развития личностных образований.

В отечественной психологии сложились представления о личности как о внутренней управляющей инстанции, позволяющей человеку в условиях множественности его потребностей и сложности условий социальной, природной, бытовой среды не терять себя, делать свое поведение целенаправленным, реализовать свои планы, достигать целей. Основной характеристикой личности выступают ее отношения с миром, взятые с их содержательной стороны – мотивы, интересы, цели, ценности, идеалы, убеждения¹. Именно **ценностно-смысловая сфера** образует то ядро, которое позволяет человеку быть личностью, поскольку обеспечивает структурирование отношений человека с миром и подчинение своей жизнедея-

¹ Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999.

тельности устойчивой структуре этих отношений, в противовес сиюминутным импульсам и внешним стимулам.

Покажем на примерах, как выполнению данных функций способствует сложившаяся система отношений и мотивов человека. Ответственное отношение к своему делу, желание быть полезным, ценность пациента, чувство долга способствуют выполнению профессиональной деятельности врачом, даже если у него не удовлетворены базовые потребности (например, он голоден, не выспался или не чувствует себя в безопасности во время эпидемии). Если у выпускника школы сформировано ценностное отношение к образованию и к определенной профессии, и он решает готовиться к поступлению в вуз, то он отказывает себе в отдыхе и развлечениях и усердно занимается. Преодоление непосредственных побуждений ради социально значимых целей и реализации личностных ценностей, соподчинение разнонаправленных мотивов – в этом и заключается регуляторная роль личности.

Таким образом, **личность можно представить как систему внутренней регуляции поведения человека.** Становление в ребенке личностных свойств позволяет ему не просто удовлетворять свои непосредственные потребности или делать то, что указывают взрослые, т.е. жить под внешним управлением, но и выбирать важное для себя, понимать смысл своих действий, руководствоваться в своем поведении внутренними мотивами и осмысленными целями, направлять себя на их достижение, несмотря на трудности и соблазны, строить свою жизнь, достигать результатов, самореализоваться. Более того, в воспитании важно не просто наличие целей и ценностей у ребенка, не менее важным является то, какие это цели и ценности. Выше (§1.4, 1.7) было показано, что гуманистически ориентированное образование не должно всем предписывать конкретные цели, однако для благополучия человека и дальнейшей его самореализации необходимо освоение духовно-нравственных ценностей: ценностного отношения к человеку, обществу, природе, культуре и т.д.

Развитие личности ребенка, в первую очередь, осуществляется через его **включение в определенные культурно-исторические традиции** и приобщение его к жизни тех социальных групп, которые являются носителями социокультурного опыта. Усвоение ценностей больших социальных групп и общностей (наций, этносов) всегда опосредовано ценностями малых значимых для индивида групп (семья, детский коллектив, школьный класс и др.). Становление личности хотя и предполагает освоение общественного опыта, но существенно отличается от усвоения знаний и умений. Ведь здесь речь идет о таком освоении, в результате которого происходит формирование новых отношений, ценностей, мотивов, а также их преобразование, соподчинение.

Механизм становления личностных смыслов и ценностей, как правило, описывается в понятиях **интериоризации** личностью социальных ценностей. Общественные нормы, идеалы, ценности культуры воспринимаются и присваиваются личностью индивидуально и избирательно. Активность воспитанника приводит к накоплению им определенного социального опыта и интериоризации определенных ценностей, т.е. «переводу во внутренний план», преобразованию внутренних структур психики. Интериоризованная ценность – это не только ясно осознаваемая, но и представляющая необходимый момент внутреннего существования, выступающая объектом потребности личности, побуждающая к деятельности.

Иными словами, такая общечеловеческая ценность, как добро, присвоена, интериоризована в том случае, когда человек не только четко для себя определяет критерии добрых поступков, но и получает эмоциональное удовлетворение от таких поступков, обладает потребностью действовать на благо человека и действует соответственно. Таким образом, когда ценность интериоризована, происходит экстериоризация, т.е. преобразование содержания внутренних структур в определенное поведение.

Каким же образом происходит интериоризация? Ученые отмечают, что осознание некоторого предмета как общественной ценности предшествует превращению его в личностную ценность – регулятор индивидуального поведения. Однако отнюдь не все социальные ценности, осознаваемые и даже признаваемые человеком в качестве таковых, реально ассимилируются им и становятся его личностными ценностями. Осознания и положительного отношения к ценности недостаточно, иногда они даже не являются необходимыми. Необходимым условием этой трансформации является практическое **включение субъекта в систему отношений и деятельность**, направленную на реализацию соответствующей ценности.

Как «перенос» ценностей группы в индивидуальное сознание, так и более простой акт превращения объективного значения в личностный смысл осуществляется не автоматически. Известный психолог А.Н. Леонтьев описывал усвоение ребенком опыта человечества в форме овладения им значениями¹. Чтобы овладеть значением, мало обрести соответствующее знание. Нужно, чтобы в процессе усвоения эти мысли и знания стали «внутренне своими», «вместились в личность», начали определять отношение к миру. Чтобы значение начало функционировать в реальных жизненных связях субъекта, нужно прожить его – ведь «смысл порождается не значением, а жизнью». Предметная деятельность и общение являются определяющим фактором формирования тех или иных смыслов, ценностей человека. Эта идея воплотилась в принципах деятельностного (А.Г. Асмолов) и бытийного (Д.А. Леонтьев) опосредования смысловых образований.

¹ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Избранные психологические произведения. В 2-х т. Т 1. М.: Педагогика, 1983. С. 94 – 231.

Формирование тех или иных отношений, мотивов, смыслов, ценностей зависит от того, включены ли соответствующие объекты в реальную жизнедеятельность ребенка, с какими целями и как он взаимодействует с ними, т.е. какова его позиция (совокупность отношений с другими, прав, обязанностей) и набор возможных мотивов деятельности, задаваемых этой социальной позицией. То или иное явление окружающей действительности, **сторона жизни человека превратится в «ценностную»**, т.е. обладающую для человека жизненным смыслом, в том случае, если соприкосновение, взаимодействие с ними будет способствовать удовлетворению потребностей, сопровождаться позитивно насыщенным эмоциональным фоном.

Так, например, первоначально ребенок не понимает, зачем мама показывает ему буквы и называет их. Но ему нравится находиться рядом с ней, слушать сказки, рассматривать картинки, получать эмоциональную поддержку, радоваться вместе, когда он угадывает буквы. Так постепенно положительное отношение переносится на книги и чтение. Когда ребенок начинает читать сам, это ему дается трудно, он часто сбивается, не всегда понимает прочитанное, но поддержка родителей, ощущение своих успехов и собственной взрослости способствуют закреплению интереса к чтению. Кроме того, ребенок чувствует, что эта деятельность и эти умения расширяют его возможности. Например, известный итальянский педагог Мария Монтессори для обучения детей чтению писала им записки. Детям очень хотелось узнать, что же там написано, они обращались к другим детям, умеющим читать, которые в этом случае чувствовали свою взрослость и значимость. В средней школе чтение выступает как средство удовлетворения познавательных интересов и потребностей, средство познания себя. Важно, чтобы ребенок сам мог выбирать литературу, необходимую ему в контексте интересов, жизненных задач и проблем, а также мог формировать свое отношение к прочитанному, реализуя потребность в самоопределении. Продолжая этот позитивный вариант формирования интереса к чтению, можно говорить о том, что, становясь личностно-значимым, этот процесс сопровождает человека всю жизнь, даруя удовольствие от чтения. Негативный сценарий, ведущий к формированию отрицательного отношения к чтению, вероятнее всего связан с тем, что ребенка заставляли читать, и это не приносило ему радости, гордости собой, не способствовало удовлетворению и других потребностей.

Таким образом, с точки зрения воспитания как целенаправленного формирования личности, ее ценностно-смысловой сферы ключевым является процесс деятельности, причем такая ее организация, чтобы в ней **реализовались духовно-нравственные ценности и социально значимые цели, а также удовлетворялись потребности ребенка** в познании, уважении, успехе, свободе, творчестве и др. Удовлетворение потребностей делает данную деятельность личностно-значимой для ребенка, а по-

ложительные эмоции, связанные с радостью открытий, ощущением успеха и значимости результата или собственной значимости для других людей закрепляют позитивное отношение к деятельности, способствуют формированию внутренней мотивации, личностного смысла предметов и явлений, связанных с деятельностью. Удовлетворение потребностей культуросообразными и социально одобряемыми способами ведет к формированию и закреплению соответствующих действий, представлений, идеалов. Вовлеченность в личностно-значимую деятельность способствует развитию инициативности, ответственности, целеустремленности, волевой саморегуляции – важнейших личностных ресурсов для управления жизнью.

Задачи воспитателя в этом процессе заключаются в том, чтобы включать ребенка в деятельность, создавать его соответствующую позицию в отношениях и осуществлять поддержку. При этом **позиция воспитанника** должна предполагать определенную меру автономности, наличие у него прав и обязанностей, свободное избрание им социально приемлемых средств, способов деятельности, право на ошибки и неумелые действия, понимание своей роли, социального значения деятельности, ее средств и результатов.

Мера автономности воспитанника зависит от его возраста и уровня личностного развития. Наибольшими развивающими возможностями обладает деятельность, которая требует от воспитанника немного большего, чем он может, в которой воспитанник должен преодолеть трудности, связанные не только с освоением недостающих умений, но и с противоречиями собственного внутреннего мира: с необходимостью соподчинить мотивы, определиться, что важнее, преодолеть собственные инерционные тенденции, в чем-то расширить или пересмотреть представления о самом себе. Такое возможно, если цели деятельности включены в контекст жизнедеятельности воспитанников, их жизненных задач, интересов, актуальных для них проблем.

Очевидно, что нельзя развить какое-либо качество вне его актуализации. Так, нельзя человека сделать самостоятельным, если у него не было опыта самостоятельных действий и принятия решений, нельзя развить коммуникативные умения без вступления человека в общение с другими людьми. Поэтому одним из основных условий в процессе воспитания как развития личности, формирования ее отношений и ценностей является **актуализация личностного потенциала ребенка**, восприятие его как личности, предоставление самостоятельности и права выбора, опора на положительное в нем.

В психологии показано, что это условие воплощается через **личностное** (не формально-ролевое) **взаимодействие**, предполагающее взаимоприятие партнеров как самоценных и самобытных личностей, реализующих в общении себя, свою личность, а не только свою социальную

роль. Для такого педагогического взаимодействия характерны специфические способы общения, основанные на понимании и принятии ребенка как личности, умении стать на его позицию, учесть его эмоциональное состояние, соблюсти его интересы и перспективы развития. Оно опирается на построение системы позитивных взаимоотношений, авансирующей личность и обеспечивающей психологическую комфортность ребенка.

Известный исследователь проблем воспитания Н.Е. Щуркова выделяет три **функции педагогического общения**¹. Исходная функция – открытие партнера на общение предполагает решение следующих задач: пробудить желание ребенка выйти на общение, снять психологические зажимы, снять страх перед неизвестностью, убедить партнера в его свободном выборе характера общения, повысить самооценку и уверенность в себе, а также убедить в положительном отношении к нему другого человека. Вторая функция – соучастия – призвана поддерживать партнера в его выходе на общение, оказывая ему помощь, проявляя интерес к его внутреннему миру, одобряя его и стимулируя активное проявление свойственных только его личности особенностей. Через соучастие партнерам удастся войти во внутренний мир Другого, проживая его духовные события, а также раскрыть часть своего «Я» перед Другим, т.е. обеспечить транслирование одного «Я» другому. Третья функция – возвышения – обеспечивает такое влияние на воспитанника, при котором последнему в ходе взаимодействия удастся не только сохранить имеющийся уровень культуры общения, но и благодаря духовным и физическим усилиям совершить восхождение к духовным новообразованиям. Реализовать данную функцию – значит содействовать совершению ребенком самого наивысшего, на что он пока способен: быть добрее, смелее, решительнее, внимательнее и пр.

В личностном взаимодействии не только осуществляется поддержка ребенка, но и транслируются качества воспитателя: его отношение к людям, ценности познания, творчества, отношение к своему делу, увлеченность, ответственность и др., а также типовые модели поведения.

Транслируется – это не значит, что некритически перенимается ребенком. Здесь включаются не только механизмы подражания, но и более тонкие механизмы смыслопередачи. Приведем пример. Учитель начальных классов всегда проявляет особую заботу об отсутствии помех в деятельности детей. Он предупреждает, чтобы не шумели, когда ребенок, отвечающий у доски, замялся или испытывает затруднение: «тише, не мешайте Мише думать». Если ученик опоздал, учитель не отвлекает остальных, предлагает тихонько проходить и включаться в работу. Если в процессе выполнения контрольной работы у ученика рассыпались карандаши, то учитель успокоит остальных («работайте, ничего страшного не случилось») и поможет их собрать. Своим поведением он транслирует детям

¹ Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М.: Педагогическое общество России, 1998.

ценность человека и его деятельности. Как правило, дети начинают внимательнее относиться к процессу работы других, стараются не мешать, не отвлекать. Это отношение постепенно приобретает личностный смысл. Здесь следует заметить, что именно на ценностном отношении к деятельности (а не на требованиях, выговорах, наказаниях) может основываться и учебная дисциплина.

Формирование отношений, смыслов, ценностей происходит более эффективно при обращении к **сознанию воспитанника**, предполагающем постановку перед ним «задачи на смысл». Смыслы не даются человеку автоматически, а требуют особой внутренней работы, заключающейся в соотнесении меньшего к большему, отдельных ситуаций, актов поведения к более широким контекстам жизни. Одно из условий развития ценностно-смысловой сферы воспитанников – формирование личностных смыслов через оценку и осмысление социокультурных значений тех или иных явлений, процессов и объектов окружающей действительности, через осмысление собственного опыта, собственных действий.

В наиболее общем виде «**задача на смысл**» – это задача определения места объекта или явления в жизнедеятельности субъекта. «Она может ставиться по отношению к собственному действию (ради чего я это сделал или делаю или собираюсь делать; какие мотивы за ним стоят, какие потребности или ценности находят реализацию в этом действии и к каким следствиям оно приведет), а также по отношению к объектам, явлениям или событиям действительности (какое место они занимают в моей жизни, в моем жизненном мире, для каких аспектов моей жизни они небезразличны, как могут повлиять на нее, какие иметь последствия)»¹.

Организация такой внутренней **деятельности воспитанников по осмыслению реальности** предполагает:

- включение воспитанников в этот процесс постановкой задач «на смысл»; проявлением собственного ценностного отношения или демонстрацией отношения, проявленного кем-то; столкновением взглядов, мнений, постановкой учащихся в рефлексивную позицию по отношению к собственным действиям, отношениям, смыслам, ценностям;
- помощь воспитанникам в соотнесении объекта, действия, явления с собой, своими целями, интересами, жизненными перспективами, значимыми обстоятельствами; направление оценивания и осмысления (переосмысления) этого объекта в контексте собственной жизнедеятельности и духовно-нравственных ценностей;
- поддержку осуществления воспитанником рефлексии, осознания себя как ответственной личности, субъекта деятельности.

¹ Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. С. 259.

Известно, что та или иная сторона внешней действительности, отношений субъекта приобретает особое, ценностное значение, когда она связывается с «образом я» растущего человека. «Квинтэссенцией личностно-ориентированной ситуации, – пишет известный педагог В.В. Сериков, – является вопрос о принятии воспитанником такого опыта (деятельности, нормы, правила, взгляда и др.), который заставляет его в чем-то изменить представление или мнение о себе. Без этого противоречивого момента, требующего волевого усилия, рефлексивно-критического взгляда на себя со стороны, не может быть собственно личностного развития»¹. Поэтому очень важно, чтобы процесс осмысления приводил к более глубокому пониманию воспитанником самого себя, своих особенностей, возможностей и ограничений, а самое главное – побуждений тех или иных поступков, мотивов и смыслов собственной деятельности. Осознание наличия внутренних смысловых регуляторов открывает перед воспитанником потенциальные возможности для сознательной перестройки своих взаимоотношений с миром. Безусловно, не все мотивы могут осознаваться, ведь их часть лежит в сфере бессознательного. Но если ребенок задумывается над тем, что он сделал, ради чего, почему это нужно было сделать (или не нужно), то он лучше понимает себя, расширяет возможности осмысленно управлять своим поведением, а в дальнейшем придавать своей деятельности стратегическую направленность на достижение жизненных целей (§3.5).

Обобщая изложенное, можно сформулировать следующие **педагогические условия процесса воспитания** как развития ценностно-смысловой сферы личности:

- включение воспитанников в социально- и личностно-значимую деятельность и общение;
- обеспечение необходимой меры автономности ребенка в деятельности, опора на его потребности, интересы, жизненные задачи;
- актуализация личностного потенциала ребенка, опора на положительное в нем;
- личностное взаимодействие с воспитанником;
- целенаправленная организация осмысления опыта.

Следует отметить, что успешность воспитания проявляется не только в интериоризованных ценностях и смыслах, но и в повышении степени и роли собственной активности воспитанника, в переходе к самостоятельному управлению этим процессом – к самовоспитанию и саморазвитию. Если в данном параграфе внимание концентрировалось на том этапе развития личности, где преобладает освоение социокультурных ценностей и смыслов, то далее обратимся к вопросам формирования собственных це-

¹ Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. С. 121.

лей воспитанника, собственного взгляда на свое место в мире и личностных качеств как основы саморазвития.

3.5. Воспитание как формирование готовности к саморазвитию

Поскольку сам растущий человек является значимым фактором собственного развития, «строителем» себя самого, необходимо включение его не только в производство частных смыслов, отношений к отдельным сторонам реальности, но и в осмысление и организацию собственной жизни, а также в управление процессом собственного развития.

Если рассматривать развитие личности поэтапно, то можно выделить две ступени. На первой ребенок приобретает возможность опосредованного поведения, т.е. научается управлять собой и своим поведением на основе соподчинения мотивов. На второй ступени личностного развития человек приобретает возможности управлять своей жизнью на основе осознанных жизненных целей, направлять себя на их достижение. Здесь он способен занимать позицию «над потоком жизни», исполнять роль управляющей инстанции. Осознание и выстраивание собственных идеалов и жизненных перспектив способствует пониманию необходимости развития собственных качеств, что формирует потребность в саморазвитии и стимулирует активность в данном направлении. Таким образом, **личностная зрелость** связана со способностью управлять как своим поведением, так и собственной жизнью, и развитием самого себя.

В возрастной психологии показано, что старший подростковый (14–15 лет) и ранний юношеский возраст (16–18 лет) являются сензитивными (благоприятными) периодами для перехода ко второй ступени личностного развития, для начала «строительства» себя и своей жизни в соответствии с собственными взглядами на свое место в мире. Психологическое содержание развития личности в этот период раскрывается как осмысление себя, осознание своего места и роли в различных системах, поиск жизненных смыслов, определение жизненных перспектив. Основой и результатом такого развития является формирующееся самосознание, а базовым механизмом – самоопределение.

Самоопределение – это сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции, обусловленный осознанием и интеграцией социокультурных значений, внешних требований и условий, с одной стороны, и внутренних ресурсов, намерений, интересов, – с другой. В результате самоопределения формируются личностные смыслы тех или иных объектов и явлений реальности и в целом избирательное отношение к миру (выделение важных объектов, сторон жизни, перспектив) и самому себе.

Традиционно выделяют два взаимосвязанных плана самоопределения: личностный – поиск ценностно-смысловых ориентиров жизни и профессиональный – выбор профессии, поиск смыслов профессиональной дея-

тельности. Однако как механизм самоопределение присутствует во всех актах понимания и надления личностным смыслом объектов или явлений. В процессе самоопределения та или иная сторона внешней действительности связывается субъектом с собственной деятельностью, собственными смыслами, целями, намерениями, с представлением о себе, а значит, приобретает личностный смысл. Формирующаяся позиция, отношения закрепляются и утверждаются в актах выбора, в деятельности, в общении с другими людьми. Здесь также происходит столкновение с иными аспектами реальности, получение нового опыта, позволяющего использовать его в качестве нового контекста осмысления себя и реальности для выявления других смыслов. Соотнесение старых и новых смыслов снова актуализирует самоопределение, что приводит к упорядочиванию отношений с миром на новом уровне осмысления себя и реальности. Таким образом, самоопределение – перманентный процесс, проходящий через всю жизнь человека, связанный с изменениями в ценностно-смысловой сфере личности, позволяющий ей сформировать непротиворечивую целостную картину мира, достичь личностной зрелости и постоянно развиваться.

Развитие человека, самоопределение невозможно без рефлексии.

Рефлексия – это уникальная человеческая способность произвольно манипулировать образами в поле сознания и направлять луч осознания на определенные аспекты внешней ситуации, на изучение содержания собственного сознания, на собственные качества и свойства, мотивы деятельности, отношения к действительности. Рефлексия позволяет человеку не просто осознать, но и мысленно преобразовывать ситуацию, себя самого, свою деятельность, решать «задачи на смысл», разрешать внутренние конфликты в смысловой сфере, осуществлять критическую переоценку ценностей.

Рефлексивные механизмы характерны каждому человеку, но в разной степени. Поэтому **рефлексивность** также рассматривают как качество субъекта, определяющее его способность к осознанию собственных свойств, склонность к анализу происходящего, прошлого, будущего и себя в нем. Рефлексивному человеку приходится часто задавать себе вопросы: какова сложившаяся ситуация? Хотел бы я ее изменить? Что важно для меня? Как я должен себя вести? Почему я это сделал? Правильно ли я поступил? Почему меня не устраивают результаты? Чего бы мне хотелось добиться? Для чего мне это нужно? Каковы мои дальнейшие планы? Что будет, если ...? В психологических исследованиях показано, что низкий уровень рефлексивности не позволяет человеку эффективно и целенаправленно управлять своей жизнью. Однако следует отметить, что и очень высокая рефлексивность также не очень благоприятна для личностного развития, поскольку приводит к долгим раздумьям, «застреванию», препятствует активному включению в деятельность.

Следует особо подчеркнуть, что рефлексия, самоопределение потому и обладают богатыми личностно-развивающими возможностями, поскольку связаны не только с производством отношений к внешней действительности, но и с изменениями в самосознании личности. **Самосознание** характеризуется выделением человеком себя из объективного мира, осознанием и оценкой собственного «Я», себя как личности, своих поступков, действий, мыслей и чувств, желаний и интересов. Образ самого себя всегда эмоционально «окрашивается» человеком, формируя самоотношение и самооценку. Ребенок не просто знает кто он, какие у него есть качества, но и хороший он или плохой. Первоначально самоотношение формируется под влиянием оценок близких людей, в дальнейшем специфика переживания смысла «Я» производна от реального бытия субъекта, его объективной позиции в социуме. Постепенно формируясь, самоотношение оказывает влияние на все проявления человека.

Психологами доказано, что позитивное самоотношение и достаточный уровень самоуважения взаимосвязаны с самостоятельностью и чувством собственного достоинства, со способностью преодолевать свои недостатки, со стремлением утверждать себя не за счет других людей, а за счет реализации собственных возможностей, усилий. Частыми следствиями негативного отношения к себе являются закрытость, склонность к психической изоляции, уход от действительности в мир мечты, частые внутриличностные конфликты, ожидание равнодушного или негативного отношения со стороны других людей, недоверчивое и неодобрительное отношение к ним, стремление утвердить себя за счет окружающих, болезненные реакции на критику и замечания социального окружения.

Начиная с подросткового возраста именно самосознание в единстве представлений о самом себе, самоотношения и самооценки опосредует личностное развитие человека. Так, заниженная самооценка подростка приводит к его неуверенности в себе, неспособности ставить адекватные собственным возможностям цели, реализовать их в своих действиях. Она стимулирует конформное (зависимое) поведение, что в подростковом возрасте может приводить к девиантным (отклоняющимся от нормы) проявлениям. Неадекватно завышенная самооценка также препятствует личностному развитию, поскольку если образ себя близок к образу-идеалу, то нет необходимости куда-то стремиться в своем развитии. Оптимальным вариантом в плане личностного развития считается адекватная и несколько завышенная самооценка, которая стимулирует человека на то, чтобы проявлять свои лучшие качества и возможные ресурсы в поведении. Для того чтобы человек мог эффективно развиваться, он должен позитивно относиться к себе, чувствовать свое достоинство, верить в свои силы.

Таким образом, самоопределение – это не просто выбор из альтернатив, это – выявление смысла своих действий, жизни, смысла «Я», конст-

руирование себя, своей системы ценностей и жизненных перспектив. Личностное и профессиональное самоопределение в части внутренних актов, продуцирующих изменения в самосознании и ведущих к повышению осмысленности жизни – основной механизм развития и саморазвития личности. Важным в этом процессе является познание себя и построение перспективы будущего.

Познание себя – одна из самых сложных и в то же время очень важных задач. Сложность этой задачи вызвана следующими причинами¹. Во-первых, человек должен развить свои познавательные способности, накопить соответствующие средства, чтобы потом применить их к познанию себя. А это приходит с возрастом и предполагает определенное умственное развитие. Во-вторых, должен накопиться материал для познания, т.е. человек должен чем-то (кем-то) стать; вместе с тем он находится в непрерывном развитии, и самопознание все время отстает от своего объекта. В-третьих, всякое знание о себе уже фактом своего получения меняет субъекта: узнав нечто о себе, он становится другим. Поэтому-то задача «познать себя» и оказывается для человека столь субъективно значимой: всякое продвижение в ней – очередной шаг в его развитии.

Кроме осуществления самопознания, осмысление собственного биографического, жизненного опыта и **построение перспективы будущего** открывает психологическое пространство для построения своей личности, выбора целей и путей, служит условием ее саморазвития. Известно, что совокупность представлений субъекта о будущем, размышление о нем и планирование своей жизни способны оказывать сильное мотивационное влияние, активизировать и регулировать поведение человека. Когда личность принимает ответственность за свою жизнь, имеет достаточно осмысленные жизненные цели, направлена на достижения и реализацию собственного потенциала, она становится субъектом саморазвития, т.е. берет на себя управление собственным развитием.

Саморазвитие – это целенаправленная внутренняя и внешняя активность человека по изменению себя в соответствии с собственным идеалом и возможностью реализации жизненных целей. Внешняя активность проявляется в организации развивающих условий жизнедеятельности (образовании, посещении кружков, секций, познавательных увлечениях, участии в разнообразных видах деятельности, конструировании бытовой среды и пр.), внутренняя – в расширении самосознания. Чем более глубоко человек познает самого себя, тем более адекватные представления о своем дальнейшем жизненном пути формируются у него, тем более эффективно он осуществляет свои жизненные планы, в том числе по саморазвитию.

Таким образом, **готовность воспитанника к саморазвитию** определяется личностной зрелостью и предполагает:

¹ Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. М.: ЧеРо, 2002.

- развитую рефлексивность, способности к самопознанию и самоопределению;
- принятие ответственности за свою жизнь, внутренний локус контроля, т.е. восприятие себя как причины происходящего;
- осмысленность собственных ценностей, идеалов и жизненных целей, наличие выстроенной в сознании перспективы будущего;
- позитивное самоотношение, адекватную самооценку, наличие «зазора» между «Я-реальным» и «Я-идеальным».

С точки зрения формирования готовности воспитанника к саморазвитию **объектом педагогического управления** должно быть взаимодействие воспитанника с предметным миром, с другими людьми, с самим собой. Управление предметной деятельностью воспитанника должно способствовать приобретению им нового опыта, расширению своих возможностей, актуализации, реализации накопленного потенциала, своих целей и ценностей. Педагогическое управление взаимодействием воспитанника с собой должно способствовать эффективному осмыслению им нового опыта, «встраиванию» его в собственную картину мира, рефлексии, осмыслению себя самого, своей роли, возможностей, намерений, смыслов в конкретной деятельности и жизни в целом. Педагогическое управление взаимодействием воспитанника с людьми должно обеспечивать кроме опыта коммуникации, получение эмоциональной поддержки, ощущение успеха, принятие и признание окружающих. Осуществляться такое управление должно на основе косвенных способов педагогического влияния: путем создания воспитательной среды, с помощью педагогической поддержки и сопровождения (§3.2).

При этом следует помнить, что для продуктивного развития человека необходимо нахождение **оптимальной меры между свободой, самоорганизацией, с одной стороны, и внешним управлением, – с другой**. В том случае, когда ребенок не способен делать осознанный выбор, предвидя его последствия, ставить цели и направлять себя на их достижение, кто-то другой (значимый взрослый) должен помочь ему в управлении жизнедеятельностью. При сложившихся ценностно-целевых ориентирах и внутренних механизмах самоорганизации развитие обеспечивается значительными внешними свободами. Для того чтобы человек развивался как личность, субъект жизни и саморазвития, необходимо постоянно повышать степень его свободы и ответственности, постепенно снимая внешнее управление. Это положение определяет организацию воспитательной среды. На первых этапах эта среда должна во многом регламентировать деятельность воспитанников, в дальнейшем все более расширяя возможности для выбора и достижения собственных целей. Чем шире возможности среды и больше условий для выбора и самоопределения, тем более востребуется самостоятельность, осмысленность действий, мотивов, ценностей, тем более осознанная и ответственная позиция в отношении собственного будущего

формируется и реализуется воспитанником, тем более он становится субъектом саморазвития.

Таким образом, на основании понимания личности, механизмов и процессов ее становления можно выделить следующие **основы создания воспитательной среды**, направленной на формирование готовности к саморазвитию:

- обеспечение разнообразия среды, позволяющей удовлетворять потребности и интересы воспитанников, апробировать и утверждать их собственные позиции, ценности, смыслы;
- уважение и принятие воспитанника как самоценной личности, признание его права на самостоятельное построение жизненного пути;
- поддержка активности и автономности воспитанников, помощь в преодолении трудностей и в решении возникающих проблем;
- актуализация рефлексивной деятельности воспитанников, использование в качестве объектов осознания как элементы непосредственного опыта (представления, знания, умения, отношения), так и мотивы, основания своей деятельности вплоть до личностных ценностей;
- актуализация самоопределения в отношении собственного жизненного пути, построения перспективы будущего, собственного «Я идеального» в контексте духовно-нравственных ценностей;
- трансляция образцов личностной зрелости, нравственных выборов, направленности на саморазвитие через проявление педагогами собственной личностной позиции, целей, ценностей, приобщение воспитанников к опыту собственной личностной организации.

В целом можно сказать, что воспитание готовности к саморазвитию – это создание таких условий, в которых у подростка, юноши, девушки формируются следующие **элементы опыта**:

- опыт автономности и самостоятельности, что проявляется в принятии ответственных решений, в свободе самовыражения, в отсутствии конформистской зависимости от мнения окружающих;
- опыт самопознания, самопонимания и самоопределения, предполагающий рефлекссию и развитие образа себя, формирование позитивного самоотношения, а также нахождение и осознание смыслов своей деятельности и жизни в целом;
- опыт самоконтроля и самоуправления, постановки целей, реализации принятых решений и возможности быть руководителем самого себя;
- опыт соотнесения своих идеалов с духовно-нравственными ценностями, опыт нравственных выборов;
- опыт самореализации, проявляющийся в утверждении своей позиции, своих ценностей и смыслов в деятельности и жизненных выборах,

в созидании объектов материальной и духовной культуры, в преобразовании своей среды, во влиянии на других людей.

Для формирования такого опыта воспитателем могут использоваться ситуации, в которых осуществляется¹:

- выбор, сделанный самим воспитанником, при условии его автономности в этом выборе и осознании ответственности за него;
- самостоятельная постановка цели, планирование своих действий и их реализация под контролем собственного сознания и воли;
- творческая реализация собственных идей;
- преодоление препятствия, требующего мобилизации и проявления своих лучших качеств;
- ощущение принятия другими, единства с ними, собственной значимости для других людей;
- признание достижений, переживание воспитанником успеха, гордости собой;
- столкновение мнений, позиций, возможность воспитанника работать над сопоставлением, интерпретацией контекстов;
- самооценка воспитанником своих достижений, принятие опыта неудачи, осознание недостаточности собственных ресурсов, желание развивать свой потенциал;
- открытость своих переживаний и мыслей перед другими людьми, ощущение эмоциональной поддержки;
- утверждение воспитанником своей позиции в дискуссии, в деятельности, во взаимодействии с другими.

Формирование готовности воспитанников к саморазвитию опирается, продолжает и усиливает процессы развития ценностно-смысловой сферы (§3.4), способствует дальнейшему, более глубокому осмыслению воспитанником различных сторон реальности и себя самого, развитию самосознания, построению в сознании перспективы будущего, осознанию жизненных целей и развитию личностных ресурсов для их достижения. Поэтому воспитание, нацеленное на формирование отношений и ценностей и на формирование готовности к саморазвитию, осуществляется в аналогичных педагогических условиях и ситуациях, опирается на единые принципы. Основное различие заключается в степени автономности и сфере ответственности воспитанника, которые возрастают по мере личностного развития, сформированности у него внутренних регуляторов поведения.

3.6. Реализация воспитания в образовательных организациях

В предыдущих параграфах воспитание было рассмотрено как особый процесс психологических изменений воспитанников и как процесс педа-

¹ Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.

гогического влияния на эти изменения. Теперь обратимся к воспитанию с точки зрения организации и управления этим процессом в образовательных организациях.

Поскольку общие цели воспитания весьма обширны, и достижение их в полной мере за ограниченный временной период не всегда возможно, каждой образовательной организацией, как правило, разрабатывается собственная концепция и программа воспитательной деятельности, где отражаются особенные приоритеты воспитания (миссия образовательной организации), признанные данным педагогическим коллективом в качестве ценностно-целевых ориентиров собственной деятельности. Для реализации концепции воспитания в образовательной организации назначается **ответственный за воспитательную работу** (заместитель директора, помощник руководителя и пр.), который осуществляет планирование и контроль воспитательной деятельности всей организации.

В дошкольных образовательных организациях воспитание детей – основной процесс, который осуществляется воспитателями и каждым членом педагогического коллектива. В школах, гимназиях, лицеях воспитательную работу, как правило, на уровне планирования и организации отделяют от обучения и возлагают на классного руководителя, который ведет учебные предметы в соответствии со своим профилем и одновременно в одном из классов – воспитательную работу. **Классный руководитель** на основе общешкольного плана формирует план воспитательной деятельности класса, организует ее, координирует; при этом взаимодействует не только с детьми, но и с их родителями и другими учителями, несет ответственность за воспитательный процесс. В некоторых школах практикуется освобожденное классное руководство (классный руководитель занимается только воспитательной работой). Зачастую в организации воспитания активное участие принимают социальные педагоги, ведущие кружки, секции, организующие массовые мероприятия, оказывающие детям социально-психологическую поддержку. В профессиональных образовательных организациях социально-воспитательную работу выполняют кураторы.

Базовым конструктом, описывающим организацию воспитательного процесса и выделяющим в нем относительно автономные «единицы», является форма воспитания. В отличие от метода, фиксирующего особенности воспитательного влияния педагога, **форма воспитания** отражает внешнюю сторону организации этого процесса, его конструкцию, определяющуюся характером деятельности воспитанников и взаимосвязи всех участников процесса воспитания (педагогов, воспитанников, возможно, родителей и привлеченных лиц). К традиционным формам воспитательной деятельности относят индивидуальные и групповые беседы, коллективные творческие дела, кружки, олимпиады, конкурсы, походы, «трудо-

вые десанты», экскурсии, игры, встречи с интересными людьми, массовые праздники и др.

Одной из распространенных форм воспитательной работы, предполагающей творческо-практическую деятельность учащихся, являются **массовые праздники**. Они могут охватывать от класса учащихся до всей школы. Под массовым праздником понимается форма воспитательной работы, включающая спектр различных мероприятий, связанных единым замыслом и тематикой: конкурсы творческих работ (сочинений, стенгазет и пр.) или художественной самодеятельности, выставки, коллективные дела, встречи с известными людьми, вечера отдыха и т.д. Такие праздники отличает особая непринужденная, творческая, позитивно окрашенная психологическая атмосфера. Они позволяют эффективно, в увлекательной форме решать задачи, связанные с расширением кругозора, формированием отношений, с развитием личности, ее творческих способностей, повышением сплоченности воспитательного коллектива. Одна из важных функций массовых праздников – предоставление воспитанникам возможности проявления себя, личностной самореализации. Умелое вовлечение воспитанников не только в участие, но и в разработку сценария и организацию мероприятия позволяет сделать его подготовку коллективным творческим делом. Во многих случаях процесс подготовки намного значимее по силе воспитательного воздействия, чем само мероприятие. При подготовке массового мероприятия не должно быть «мелочей», не заслуживающих внимания педагога. Следует учесть необходимость специального оформления помещения, подбора музыки для психологического настроения и другие факторы успешности мероприятия. Предметом особой заботы педагога при подготовке и проведении мероприятия должны быть интересы, мотивы, ценности детей, актуализируемые и развиваемые в предлагаемой деятельности.

Следует отметить, что использование форм воспитания отнюдь не означает реализации воспитательных задач. Как было показано выше, само по себе участие детей в деятельности может и не обладать воспитательным эффектом. Важно обеспечить личностную включенность ребенка, развивающие условия, духовно-нравственный и социальный контекст развития (§3.4, 3.5). В противном случае может получиться так, что в школе, использующей большой спектр разных форм воспитания, мероприятий много, а реального воспитания личности не происходит.

Кроме того, важно понимать, что воспитание происходит не только во время мероприятий. Ребенок живет непрерывно, постоянно накапливает опыт, на который влияют окружающие люди, обстановка, весь жизненный контекст. Поэтому современные модели организации воспитания в образовательных организациях (воспитательная система, воспитательная среда) предполагают учет и управление всеми факторами, способными оказать воспитательное влияние.

Воспитательная среда образовательной организации – это система условий и возможностей, преобразующихся в соответствии с потребностями и целями воспитанников в процессе их внешней и внутренней деятельности в факторы их воспитания, личностного становления, духовно-нравственного развития. Какие факторы среды при целенаправленном педагогическом управлении могут стать педагогическими условиями воспитания? Для ответа на этот вопрос выделим в среде социальную и предметную составляющие и рассмотрим их последовательно.

Известно, что воспитательная среда имеет социальную сущность. Ведь воспитание осуществляется в первую очередь в процессах взаимодействия между людьми, а его базисом является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников воспитательного процесса. Именно личностная встреча воспитателя и воспитанника, вхождение в систему отношений закладывают начало среды воспитания. **Социальная составляющая воспитательной среды** может быть рассмотрена в отношенческих и поведенческих аспектах.

Качество воспитательной среды в первую очередь создается **особенностями отношений**, связывающих субъектов процесса воспитания. Этот аспект воспитательной среды включает, во-первых, отношения между педагогами и воспитанниками, во-вторых, отношения между детьми и, в-третьих, отношения между педагогами в педагогическом коллективе.

Может показаться, что взаимоотношения в педагогическом коллективе не являются воспитательным фактором, и потому не относятся к воспитательной среде. Однако это не так. Конечно, определяющую роль в воспитании играют детско-взрослые отношения, но незначимых отношений и мелочей в воспитании нет. Ведь то, как взаимодействуют друг с другом педагоги, для детей является одним из образцов общения людей. Отношения толерантности, доброжелательности, взаимопомощи, ориентация на общие цели позволяют создать педагогический коллектив, способный комплексно и эффективно решать педагогические задачи. А кроме того, такие отношения, формируя благоприятный психологический климат в коллективе, способствуют саморазвитию, самореализации, субъективной удовлетворенности педагогов, что также позитивно отражается на процессах взаимодействия с детьми.

Основой создаваемых и поддерживаемых в воспитательной среде отношений должна быть **ценность человека, его развития и духовно-нравственного восхождения**. Для того чтобы и воспитанники, и воспитатели могли развиваться и самореализоваться, их должно сопровождать чувство общего благополучия, уважения и принятия другими, психологической безопасности, т.е. защищенности в данном коллективе от различного рода оскорблений, психологического насилия, посягательств на свою честь и достоинство. На основе такого рода отношений, а также **общих**

целей и ценностей в воспитательной среде формируются детские и детско-взрослые общности, составляющие ядро воспитательной среды. Совместное бытие, обладающее значимостью для всех участников, благоприятный психологический климат, ценностно-ориентационное единство в отношениях, включенность воспитанников в разные виды деятельности и события, становящиеся событиями их жизни – все это и конституирует воспитательный потенциал среды.

Социальные свойства среды задают не только отношения, но и «рамку», внутри которой разворачивается поведение и деятельность личности. Воспитательная среда, с одной стороны, регламентирует и поставяет поведенческие образцы и тем самым научает воспитанника определенному поведению, с другой – востребует его активность, создает возможности для «пробы себя» в разных сферах и, поддерживая культуросообразные проявления, способствует как формированию поведения, так и развитию личности.

Например, к воспитательным факторам можно отнести преобладающие формы приветствия при встрече, принятые интонации в общении педагогов и воспитанников, возможности обращения к педагогу с вопросом или пожеланием вне урока или мероприятия, типичные способы разрешения конфликтных ситуаций и многое другое. Если эти формы поведения дают ребенку возможность почувствовать себя значимым, нужным, то он будет ценить их и стараться им следовать. Если ребенок не просто должен выполнять принятые нормы, но и понимает зачем это нужно, может сам выбирать способы поведения, совершенствуя их и самого себя, это формирует культуру свободы и ответственности. Если же среда демонстрирует равнодушное, негативное или даже враждебное отношение к ребенку, то у него не возникнет чувства принадлежности к ней, и образцы поведения будут воспроизводиться только формально, в присутствии наблюдателей.

Таким образом, **поведенческий аспект воспитательной среды** определяется ее характеристиками, позволяющими транслировать социально приемлемые формы поведения, формировать культуросообразные способы предметной деятельности, задавать характер взаимодействия между людьми, а также деятельностное проявление и способы самореализации воспитанников. К таким характеристикам могут быть отнесены:

- реализуемые правила внутреннего распорядка, правила личной и общественной безопасности;
- традиции данной образовательной организации в части фактически принятой и реализуемой культуры поведения педагогов, воспитанников, административно-управленческого и технического персонала образовательной организации, норм взаимодействия между ними;

- круг людей, с которыми воспитаннику реально приходится взаимодействовать и спектр позиций (участника, исполнителя, инициатора, руководителя, наставника и др.), которые он при этом может занимать;
- возможные свободы субъектов воспитательного процесса: в выборе деятельности, в проявлении инициативы, в преобразовании каких-либо условий среды, во влиянии на управление воспитательным процессом.

С точки зрения личностного развития, весьма продуктивным является выделение специальных сфер или аспектов деятельности, функционирование которых обеспечивается в большой мере самими воспитанниками: они сами (возможно, при поддержке педагогов) создают нормы и правила, сами организуют и корректируют деятельность, принимают решения и воплощают их в жизнь. Например, это может быть создание инициативной группы по подготовке к празднованию Дня Победы, организация школьного дискуссионного клуба или участие в школьном самоуправлении. Важно, чтобы воспитанники проявляли инициативу, расширяли «каталог» деятельностей и собственных позиций, могли проявить себя, реализовать собственные цели и ценности. Кроме того, разновозрастные объединения воспитанников способствуют эффективной трансляции социального опыта, опыта управления собой и другими, опыта принятия решений и ответственности.

Вторая составляющая воспитательной среды – предметная. Каждой образовательной организации характерен свой собственный облик: от архитектурных особенностей здания до оборудования кабинетов и эстетического оформления помещений. В психолого-педагогических исследованиях показано, что и архитектура здания, и вся предметно-пространственная среда оказывает познавательное, нравственное, эмоциональное, эстетическое, психотерапевтическое воздействие на ребенка. Доказано, что школьники и учителя оценивают школу положительно, если ее объемно-планировочное, пластическое и цветовое решения отличают три особенности: во-первых, школьное здание должно удовлетворять потребностям человека; во-вторых, поддерживать чувство свободы, обеспечивать ощущение заботы, внимательного отношения; в-третьих, вызывать ощущение теплоты и приветливости¹.

Предметную составляющую воспитательной среды школы можно охарактеризовать тремя основными взаимосвязанными параметрами.

Во-первых, это **архитектура школьного здания**. Степень открытости – закрытости конструкций дизайна, размер и пространственная структура классных и других помещений, возможность перемещений в них учащихся, легкость пространственной трансформации классной обстанов-

¹ Риттельмайер К. Архитектоника школы: как ученики переживают школьные здания / Пер. с нем. Калуга, 1988.

ки при возникшей необходимости – все это влияет на ощущение человеком своей роли и своих возможностей.

Будет ли ребенок чувствовать себя активным субъектом деятельности или только исполнителем педагогических требований зависит, в том числе и от того, есть ли пространство для проявления двигательной или творческой активности, есть ли у него доступ к необходимым помещениям или предметам, есть ли у него возможности изменить свое пространственное расположение и т.п. Так, например, в школе свободного воспитания известного итальянского педагога Марии Монтессори, нацеленной на развитие активности, инициативы, свободного выбора, для детей были специально сделаны легкие столики и стульчики, которые они могли ставить там, где им удобно, а помещения были просторными и комфортными как для перемещения детей, так и для выбора места расположения: на ковре, за столом, в том или ином месте классной комнаты.

Следующий параметр предметной составляющей воспитательной среды – это **материальные условия жизни и учебы, наличие предметных средств разных видов деятельности**. Обустройство учебных кабинетов, вспомогательных помещений школы, школьного двора, спортплощадок в определенной мере стимулирует то или иное поведение детей, способствует формированию их увлечений, их отношения к образованию и к самому себе.

Так, например, комфортабельная столовая, где дети могут не только перекусить, но и пообщаться с друзьями, оборудованный аудио- и видеотехникой актовый зал, укомплектованная художественной литературой и журналами библиотека с уютным читальным залом позволяют детям в рамках школы реализовать свои потребности, интересы, увлечения, что повышает ее значимость. Наличие удобного гардероба и туалетных комнат с зеркалами способствует привлечению внимания воспитанников к своему внешнему виду, актуализации чувства собственного достоинства, возможно, и повышению их уверенности в себе.

Третий параметр предметной составляющей воспитательной среды – **эстетическая организация жизненного пространства воспитанников**: оформление и чистота помещений, привлекательность интерьера, внешний вид всех участников процесса воспитания (костюмы директора школы, педагогов, технических работников и самих воспитанников). Все это создает чувство комфорта или дискомфорта, влияет на формирование отношения к образовательной организации, а возможно, и к образованию в целом. Позитивную воспитательную роль играет создание предметов интерьера самими детьми. Значение имеет и знаково-эстетическое наполнение пространства: результаты и достижения школьников, символы образовательной организации (герб, логотип и др.), средства наглядности, при-

звы, идеи, выраженные в визуальной форме и являющиеся частью оформления помещений.

Воспитательные функции предметной составляющей среды заключаются в том, что она, во-первых, обеспечивает средства и тем самым определяет особенности деятельности и возможности ее субъектов, а во-вторых, задает определенный психологический фон, транслирует отношение к образовательной организации, позиции субъектов воспитательного процесса.

Безусловно, управление факторами предметной среды – это не прямое воспитательное воздействие, гарантирующее результат. Это лишь создание условий, которые вместе с другими условиями задают направленность воспитательного процесса. Следует подчеркнуть, что у предметной составляющей воспитательной среды появляются особые воспитательные возможности, когда она тесно взаимосвязана с социальной, когда одежда воспитанников, оформление помещений, плакаты на стенах, средства деятельности являются предметом заботы воспитанников, несут на себе отпечаток взаимодействия, отношений, собственного творческого вклада, достигнутых успехов и т.п.

Помимо понятия воспитательной среды, в педагогике часто используется еще один конструкт, позволяющий целостно описать воспитание в образовательной организации. Это понятие **воспитательной системы**, под которой понимается выделенный из окружающей среды и связанный с конкретной образовательной организацией комплекс взаимодействующих компонентов, объединенных определенной воспитательной целью. Известные исследователи проблем воспитания В.И. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова выделяют следующие компоненты воспитательной системы¹:

- цели, выраженные в исходной концепции (совокупность идей, для реализации которых она создается);
- деятельность, обеспечивающая реализацию целей;
- педагоги и воспитанники как коллективный субъект деятельности, ее организующий и в ней участвующий;
- рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъект в детско-взрослую общность;
- среда системы, освоенная субъектом;
- управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы.

Основная идея воспитательной среды и воспитательной системы общая. Ученые опираются на то, что воспитательным фактором является са-

¹ Воспитательная система школы: вопросы управления / Под. ред. В. А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. М.: Изд-во Сентябрь, 1997.

ма школьная среда, формируемая, в первую очередь, деятельностью и отношениями между людьми. Объединение всех субъектов и факторов воспитания в систему с собственными управленческими механизмами позволяет обеспечить целостность и непрерывность воспитательного процесса, осуществлять опосредованные воспитательные влияния как развивающие детско-взрослую общность, так и охватывающие каждого ребенка.

В управлении воспитательным процессом в образовательной организации немаловажную роль играет **диагностика его результатов**. Именно на основании оценки результатов можно говорить о степени решения воспитательных задач, проводить коррекцию воспитательной деятельности, определять направления совершенствования воспитательной среды.

Традиционно воспитательные результаты образовательной организации оцениваются по частоте участия воспитанников в конкурсах и олимпиадах, по числу выпускников, поступивших в вузы, по числу нарушений дисциплины, противоправных и асоциальных проявлений учащихся и т.п. Но разве в полной мере отражают эти данные степень личностной зрелости, сформированность нравственных ценностей, опыта самопознания, мотивации саморазвития? Очевидно, что необходимо использовать и другие критерии.

Диагностика как процесс определения результативности какого-либо процесса состоит из операций выявления требуемого результата, измерения его величины и присвоения ему некоторой оценки. Таким образом, в процессе диагностики результатов воспитания перед педагогами оказываются три проблемы: выявление того, что подлежит оценке (объект контроля), измерение этого качества (признака, свойства) и обозначение в форме оценочного суждения степени соответствия этого качества ожидаемому, желаемому уровню.

Результаты воспитания имеют «внутренний» характер – это изменения в опыте человека, личностных качествах, самосознании, отношениях, ценностях. Для того чтобы выявить эти результаты, необходимо «овнешнить» их, т.е. организовать такие виды деятельности воспитанников, которые достаточно полно и однозначно свидетельствовали бы о приобретенном опыте и личностных «приращениях». Очевидно, что объективно сделать это достаточно трудно, а в отношении ряда внутренних изменений, вообще невозможно. Поэтому в диагностике результатов воспитания большую роль играют субъективные оценки участников воспитательного процесса, их экспертное мнение.

Проблема измерения требуемого свойства предполагает его сравнение с некоторым эталоном. Для этого необходимы соответствующие измеряемым признакам эталоны и критерии, дифференцирующие степени соответствия результата эталону. Вероятно, в качестве источников эталонов могут быть рассмотрены цели воспитания. Но тогда их следует пред-

ставить диагностично, т.е. так, чтобы можно было соотнести их с внешне наблюдаемыми результатами воспитания.

Таким образом, диагностика воспитательных результатов предполагает, во-первых, диагностичность поставленных целей, во-вторых, использование разнообразных способов контроля, в-третьих, значительный удельный вес экспертных оценок, субъективного мнения педагогов, родителей и самих воспитанников.

3.7. Воспитание ребенка в семье

Семья относится к ведущим факторам социализации. Психологами показано, что еще до школы складываются основы характера ребенка, базовые элементы его самосознания и мироощущения, а основное влияние на эти процессы оказывают те люди, с которыми малыш наиболее часто общается. Таким образом, **семья играет в воспитании важнейшую роль**. Эта роль определяется тем, что, во-первых, именно близкие люди обеспечивают удовлетворение потребностей ребенка. Способы и качество этого процесса определяют как его психофизиологическое развитие, так и базовые чувства доверия к людям и к миру в целом. Во-вторых, постоянно окружающие ребенка люди (как родители, так и бабушки, дедушки, тети, дяди, старшие дети в многодетных семьях) являются носителями социального опыта и культурных ценностей, которые транслируются ребенку. При этом в семье в силу эмоциональной близости ее членов, частого и длительного взаимодействия, начиная с самого раннего возраста ребенка, эта трансляция происходит значительно эффективнее, чем в образовательной организации. В-третьих, в каждой семье складывается неповторимая психологическая структура семейных отношений, формируется определенное отношение к ребенку, его позиция и в целом социальная среда воспитания и развития личности. Культивирование ценностного отношения к каждому члену семьи, его индивидуальным проявлениям, соблюдение прав и свобод, наличие общих целей и совместной деятельности, создание условий для инициативы, самостоятельности, творческой самореализации, формирование личной ответственности за происходящее превращают семью в личностно-развивающую среду.

Среди **факторов, влияющих на воспитание ребенка** в семье, можно выделить три основных, тесно взаимосвязанных между собой:

- личностные качества матери и отца, а также других близких родственников, их отношение к самим себе (наиболее важно, в какой мере они сами ощущают себя личностями и стремятся к развитию, совершенствованию);
- отношения родителей между собой, удовлетворенность друг другом во всех видах внутрисемейных отношений;

- стиль семейного воспитания.

Принято считать, что процесс воспитания ребенка начинается с включением его в систему отношений, т.е. с его рождения. Однако не меньшее влияние на формирующуюся личность оказывают **отношения, складывающиеся между супругами** в первые годы существования семьи, даже еще до рождения ребенка.

Особое положительное значение для воспитания детей имеют доверительные отношения в семье, а также социально-психологическая готовность супругов к браку, включая усвоение норм и правил человеческого общения, принятие взаимных обязательств по отношению друг к другу. Частыми причинами аномалий в воспитании детей являются нарушения супругами этики внутрисемейных отношений, отсутствие уважения, взаимного доверия, внимания и заботы, психологической поддержки и защиты. Самыми существенными факторами, отрицательно сказывающимися на воспитании детей, являются несовместимость систем ценностей, нравственных позиций супругов, рассогласование их точек зрения на честь, мораль, совесть, долг, обязанности перед семьей, меру ответственности за состояние дел в семье. Систематические ссоры между родителями препятствуют удовлетворению одной из важнейших потребностей ребенка – потребности в безопасности, что приводит к развитию у него неуравновешенности, недоверия к миру. Кроме того, ребенок очень чувствителен к настроению окружающих его людей. Поэтому можно сказать, что воспитание ребенка начинается с воспитания родителем самого себя, с достижения взаимопонимания с супругой (супругом), с построения гармоничных, открытых, теплых взаимоотношений в семье.

Стиль семейного воспитания – взаимосвязанная совокупность проявлений индивидуальных особенностей и характера взаимоотношений в общении и взаимодействии родителей с ребенком. Стиль воспитания характеризуется теснотой эмоциональных контактов между родителями и ребенком, мерой требовательности и отзывчивости, степенью заботы и опеки, особенностью позиции ребенка во внутрисемейных отношениях (отражающей его права, обязанности, возможности), мерой самостоятельности ребенка и внешнего управления со стороны родителей.

Наиболее благоприятен для личностного развития стиль воспитания, сочетающий безусловное принятие ребенка, уважение его права на принятие решений, чуткость и отзывчивость к потребностям и интересам с требовательностью в принципиальных вопросах (проблема 14). Важно, чтобы в части этих важных вопросов позиции родителей и других членов семьи, участвующих в воспитании, были согласованными. Крайне неблагоприятна ситуация постоянного конфликта взрослых, неопределенности правил и требований, резких изменений в отношении к ребенку, его правам и возможностям. Неблагоприятен и стиль воспитания, сочетающий эмоциональную холодность с попустительством. Он с высокой вероятностью

приводит к нарушениям в развитии личности и к девиантному (отклоняющемуся) поведению.

Со стилем семейного воспитания неразрывно связаны не только формирующиеся черты характера ребенка, но и его психическое здоровье. Так, например, выделены **стили неправильного воспитания**, которые приводят к формированию различных неврозов у детей. Один из них характеризуется непринятием, эмоциональным отвержением ребенка (осознаваемым или неосознаваемым), присутствием жестких регламентирующих и контролирующих мер, навязыванием ребенку определенного типа поведения в соответствии с родительскими понятиями о «хороших детях». Другой полюс отвержения характеризуется полным равнодушием, попустительством и отсутствием контроля со стороны родителей. Отсутствие эмоциональной близости, принятия, понимания нарушает базовое чувство доверия к миру, ведет к психическим нарушениям. Выделяют также эгоцентрический стиль, предполагающий чрезмерное внимание к ребенку всех членов семьи, присвоение ему роли «кумира семьи», «смысла жизни», беспрекословное удовлетворение всех прихотей ребенка. Он ведет к созданию «легкого» мира, в котором не формируются личностные механизмы выбора и принятия решений, не развиваются волевые ресурсы, ресурсы саморегуляции и стрессоустойчивости.

Таким образом, результат воспитания зависит от характера общения и отношения к ребенку. Однако это не означает, что воспитание происходит как бы само по себе, и родителям не нужно ставить конкретные воспитательные задачи. Психофизическое, возрастно-психологическое развитие ребенка, становление его личности, ценностно-смысловой, эмоциональной, познавательной сфер нельзя рассматривать как отдельные, независимые друг от друга процессы. Они являются взаимосвязанными сторонами процесса развития человека. Поэтому в воспитании необходимо учитывать целостность ребенка и механизмы его естественного становления. В связи с этим **на каждом этапе возрастного развития появляются особые воспитательные задачи**. Решение этих задач также осуществляется в процессе общения и совместной деятельности, однако значимость некоторых аспектов требует обратить на них особое внимание.

В первый год жизни ребенка зависимость от взрослого носит всеобъемлющий характер. Развитие младенца определяется удовлетворением биологических потребностей и непосредственно-эмоциональным общением со взрослым. Все процессы познания окружающего мира и взаимодействия с ним реализуются в отношениях с матерью и с ее помощью. Вместе со взрослым ребенок осваивает назначение предметов, способы действий с ними. В младенческом возрасте формируется чувство привязанности к тем людям, которые особо значимы для ребенка. Близкое общение, ощущение комфорта способствует формированию детской привязанности. Чувство отчужденности возникает при дефиците внимания, любви, ласки, при жес-

током обращении с детьми. В этом возрасте закладываются и основы речевых навыков. Несмотря на то, что ребенок сам не говорит, он понимает интонацию и часто повторяющиеся языковые конструкции.

Основные воспитательные задачи при взаимодействии с ребенком младенческого возраста заключаются в том, чтобы обеспечить ребенку чувство близости, комфорта, безопасности, чему способствует внимание к его потребностям, частое общение с ним, ласка, трансляция позитивных эмоций. Важно понимать, что если ребенок чувствует себя в безопасности, то он открыт окружающему миру, доверяет ему и осваивает его смелее. Если нет – ограничивает взаимодействие с миром замкнутой ситуацией. Многие психологи полагают, что формируемое в этом возрасте чувство доверия или недоверия к окружающему миру (людям, вещам, явлениям), человек пронесет через всю жизнь.

Воспитание ребенка в раннем детском возрасте (1–3 года) также очень важно для его дальнейшего психического развития и личностного становления. За первые три года человек проходит половину пути своего психического развития, проделывает 90 % работы по усвоению языка. На этом этапе развитие обеспечивается, в первую очередь, общением со взрослыми и предметной деятельностью – игрой, представляющей собой манипулирование предметами.

Чувственно-двигательная активность ребенка является главным фактором совершенствования не только моторики, но и умственной деятельности детей. Ребенок ищет новые способы взаимодействия с неизвестными ранее предметами, в дальнейшем становится способным решать простейшие задачи в уме, не прибегая к методу проб и ошибок. К трем годам у детей складываются зачатки самосознания, формируется самоотношение, развивается притязание на признание со стороны взрослых. Положительно оценивая те или иные действия, взрослые придают им привлекательность в глазах детей, пробуждают в детях желание заслужить похвалу, признание. Вместе с примером это является основным методом воспитания ребенка раннего возраста.

Как указывалось выше, развитие личности ребенка находит свое выражение в изменении иерархии мотивов деятельности. В психологии показано, что в самостоятельный мотив превращается то действие (предмет, цель), которое длительно и стойко насыщалось положительными эмоциями. Изменения в мотивационной сфере приводят к тому, что ребенок с какого-либо момента сам начинает получать удовольствие, когда он поступает «правильно». Если общение со взрослым идет безрадостно, приносит огорчение, если ребенка балуют или вознаграждают за все его «верные» действия, то новые мотивы у ребенка не возникают, правильного воспитания личности не происходит¹.

¹ Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. М: ЧеРо, 2002.

Воспитательные задачи на данном этапе предполагают обеспечение ребенку безопасного пространства и разнообразия предметов для активной деятельности: перемещения, манипулирования, получения зрительных, слуховых, тактильных ощущений. Важную роль играет общение с ребенком, речевая стимуляция, совместная с ним игровая деятельность, а также эмоционально позитивная поддержка социально одобряемых действий. Необходимо учитывать, что дети раннего возраста еще достаточно сильно зависят от родителей, они постоянно хотят чувствовать близость отца и матери. Также важно отметить, что все виды деятельности, по крайней мере, в своих начальных формах обязательно имеют характер совместной деятельности ребенка со взрослым.

В дошкольном возрасте (3–7 лет) ведущей деятельностью (т.е. определяющей основные новообразования – результаты развития) становится сюжетно-ролевая игра. У ребенка возникают новые социальные мотивы – заниматься общественно значимой и общественно оцениваемой деятельностью.

Основными задачами семейного воспитания в дошкольный период являются:

- формирование социально-значимых мотивов поведения, совершенствование его произвольности – возможности волевого управления со стороны ребенка;
- формирование уверенности ребенка в своих силах, мотивации достижения успеха и потребности в поиске, определяющие дальнейшее развитие способности активно действовать, преодолевать трудности и противостоять неблагоприятным факторам,
- задачи умственного воспитания, определяющие готовность к школьному обучению и познавательное развитие.

Развитие произвольности поведения и формирование социально-значимых мотивов поведения происходит как в сюжетно-ролевых играх со сверстниками, так и во взаимодействии со взрослыми.

Главное, что ребенок получает в игре, – возможность взять на себя роль. В ходе проигрывания этой роли преобразуются действия ребенка и его отношение к действительности. В игре он имеет возможность прожить то, что является для него недоступным в жизни взрослых. Однако установление взаимоотношений со сверстниками идет трудно. В этом процессе требуется управлять своими эмоциями. А у дошкольника, как правило, еще не сформированы умения, позволяющие понимать эмоции других и регулировать свои эмоциональные проявления. Таким образом, отдельной задачей родителей на этом этапе должно стать воспитание эмоций и их саморегуляции, развитие умений выражать свои чувства, проговаривать их, чтобы быть понятым. Важную роль в формировании новых мотивов также играет выполнение ребенком несложных домашних обязанностей, дейст-

вия по самообслуживанию, совместное обсуждение проблем, помощь другим членам семьи. Все это рождает у ребенка чувство своей полезности, значимости, причастности, удовлетворения собой.

Мотивация достижения успеха (или ее противоположность – мотивация избегания неудачи) формируется у ребенка с 2–3-летнего возраста и зависит от степени принятия ребенка, психологической поддержки, оказываемой родителями. Немаловажным является и возможность ребенка влиять на то, что с ним происходит. Формирование мотивации избегания неудачи связано с завышенными требованиями, частой критикой, недооценкой результатов деятельности ребенка.

Потребность в поиске предполагает активное, открытое, творческое отношение ребенка к себе и к окружающей действительности, поэтому ее формирование связано с возможностями проявлять инициативу, активно исследовать и самостоятельно действовать в окружающем мире. Для развития потребности в поиске неблагоприятными являются две ситуации: когда все действия ребенка наталкиваются на сопротивление и ограничения со стороны взрослых и когда все желания ребенка удовлетворяются.

Интеллектуальное развитие детей происходит в общении и разных видах деятельности. В дошкольном возрасте интенсивно развивается наглядно-действенное и наглядно-образное мышление (способность мыслить, оперируя образами), начинает формироваться словесно-логическое (способность мыслить путем оперирования понятиями). Предтечей мышления является воображение, важную роль в развитии которого играют игры, сказки, художественно-творческая деятельность (рисование, лепка, аппликация, конструирование и пр.). Следует отметить, что сказка – это такая знаковая система, с помощью которой ребенок строит описание и интерпретирует окружающую действительность. Поэтому роль сказки – не только в развитии воображения, но и в формировании представлений о нравственном поведении, человеческих идеалах и ценностях.

Психологами доказано, что ранний переход к обучению, препятствуя развитию сюжетно-ролевой игры, негативно влияет на личностное становление ребенка и снижает мотивацию дальнейшей учебной деятельности. Поэтому основные действия родителей по умственному воспитанию и подготовке ребенка к школе должны быть связаны не столько с его ранним интенсивным обучением, сколько с общим личностным и познавательным развитием. Родителям необходимо заботиться об удовлетворении и развитии познавательных потребностей ребенка: открывать ему разнообразие окружающего мира, беседовать с ним, объяснять не только то, что требуется от него, но и свои действия, чувства, ожидания; не отмахиваться от вопросов ребенка, а давать на них полный, реалистичный, соответствующий познавательным возможностям ребенка ответ; рассказывать ребенку сказки, читать стихи, обсуждать с ним прочитанные произведения;

организовывать художественно-творческую деятельность, принимать участие в играх ребенка, ненавязчиво и тактично моделируя развивающие ситуации; создавать условия для совместных игр со сверстниками, предоставлять возможность инициативы, активных самостоятельных действий.

Младший школьный возраст (7–12 лет) характеризуется интенсивным развитием и качественным преобразованием познавательных процессов (восприятия, памяти, внимания, мышления): они начинают приобретать опосредствованный характер, становятся осознанными и произвольными. Кроме того, у ребенка формируется произвольная (волевая) регуляция поведения, появляется рефлексия. Прежние мотивы теряют свою побудительную силу, рождаются новые, приводящие к переосмыслению отношений с людьми и собственного поведения. К 11–12 годам безусловный авторитет взрослого утрачивается, все большее значение для ребенка начинает приобретать группа сверстников. Много времени дети уделяют игре. В ней развивается сотрудничество и соперничество, приобретают личностный смысл такие понятия, как справедливость и несправедливость, равенство, лидерство, подчинение, преданность, предательство. Однако считается, что наибольшую роль в развитии ребенка играет учебная деятельность.

Основные задачи в воспитании ребенка младшего школьного возраста связаны с адаптацией к школе, формированием учебной деятельности и личностным становлением, а именно с развитием устойчивых познавательных потребностей и интересов, развитием «умения учиться» – продуктивных приемов и навыков учебной работы, навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции, формирования самоуважения и критичности по отношению к себе и окружающим, навыков общения со сверстниками и качеств, способствующих установлению прочных контактов с ними.

Воспитателям необходимо понимать, что поступление в школу – сложный период в жизни ребенка: у него не только изменяется образ жизни, но и степень самостоятельности, ответственности, долга, т.е. трансформируется его позиция в системе социальных отношений. Для того чтобы этот период стал поистине развивающим, способствующим дальнейшему личностному становлению и формированию позитивного отношения к образованию, необходимо, чтобы ребенок чувствовал принятие, понимание, уважение, отношение к нему как к более взрослому человеку, получал поддержку в решении жизненных проблем, имел возможность производить самостоятельный выбор, высказывать свою точку зрения, стремился узнавать новое, трудиться и творить. Иными словами, к школе, к обучению в сознании ребенка должен быть присоединен «образ взрослости», образ развития человека.

Поскольку в этом возрасте самооценка ребенка, как правило, определяется исходя из мнения близких значимых лиц, родители и педагоги долж-

ны понимать недопустимость негативного оценивания ребенка, унижения его личности. Оценка взрослых, особенно негативная, должна касаться только конкретных действий, поступков или результатов деятельности ребенка. Нежелательна и повышенная концентрация на школьных отметках. Ребенок должен понимать, что главный результат учебной деятельности – его новый опыт, развитие, продвижение, и быть абсолютно уверенным в том, что родители его принимают и уважают безусловно, т.е. независимо от отметок. Он должен чувствовать удовлетворение от тщательно выполненной работы и успешно преодоленных трудностей, гордость за свои успехи и достижения.

Таким образом, отношение к ребенку с заинтересованностью, теплотой и любовью, удовлетворение им потребностей (в игре, в творчестве, в успехе, в похвале, в свободе и пр.), помощь в понимании себя, в преодолении трудностей, в освоении навыков учебной деятельности и самоорганизации, мягкая настойчивость в тщательном выполнении дела или взятого обязательства способствуют как успешной адаптации к школе, так и личностному развитию младшего школьника.

Основная особенность **подросткового возраста** (13–15 лет) – резкие, качественные изменения, затрагивающие все стороны развития. Характерные черты этого возраста – чувствительность, частая смена настроения, боязнь насмешек, неустойчивость самооценки. Обостряются потребности в общении, самоутверждении и признании. Подросток требует суверенности, независимости, уважения к своим тайнам. Таким образом, ярко выражены две противоречивые тенденции: с одной стороны, стремление противопоставить себя взрослым, отстаивать собственную независимость и права, с другой – ожидание от взрослых помощи, защиты и поддержки, важность их одобрения и оценок. В познавательной сфере происходит становление избирательности, целенаправленности восприятия, устойчивого произвольного внимания, логической памяти, активное формирование абстрактного, теоретического мышления. Однако интерес к учебной деятельности значительно снижается.

В подростковом возрасте происходит становление нового уровня самосознания, выражающегося в стремлении понять себя, свои возможности и особенности. Одной из центральных становится потребность в общении со сверстниками. Интимно-личностное общение со сверстниками является своеобразной формой воспроизведения и освоения подростками тех отношений, которые существуют среди взрослых людей. При этом отношения со сверстниками более значимы, чем со взрослыми, происходит некоторое обособление подростка от своей семьи.

В этих условиях к числу **первейших задач в воспитании подростка**, позволяющих сохранить саму возможность воспитательного влияния, а потому создающих условия для решения остальных, можно отнести сохранение доверия и эмоциональной близости в отношениях с ребенком.

Для этого родителям зачастую приходится развивать собственную толерантность, умения понимать и принимать ребенка вместе со всеми его интересами, желаниями, проблемами, противоречиями внутреннего мира, а порой нелепостями и проступками. Сохранить близость с ребенком помогает искренность, открытость собственных переживаний и чувств, отказ от опеки и принятие позиции «на равных».

В условиях интенсивного становления самосознания важными воспитательными задачами также являются развитие рефлексивности подростка (способности осознавать происходящее и себя самого), поддержка самопознания и становления адекватной самооценки, формирование уверенности в себе. Их решению способствует концентрация на положительных сторонах и проявлениях подростка, доверительное общение с ним, удовлетворение интереса к психологическим и мировоззренческим вопросам, совместные размышления о жизненных противоречиях, о будущем, о своем месте в семье, в группе сверстников, в мире.

Еще одна важная воспитательная задача – это предоставление подростку значительной самостоятельности вместе с возложением на него ответственности. Существенной характеристикой ответственности является осознание человеком своей способности и возможности выступать причиной изменений в собственной жизни, предвидеть последствия этих изменений и в соответствии с этим сознательно принимать решения. Таким образом, мера самостоятельности связана с возможностями самоопределения. Сфера автономности должна постоянно увеличиваться по мере формирования мировоззрения подростка и внутренних регуляторов его поведения. Важно понимать, что формирование личности в этом возрасте происходит через смену позиции подростка, через отношение к нему как к все более и более взрослому человеку.

Успешное решение воспитательных задач приводит к тому, что при переходе к юношескому возрасту, в 15–17 лет растущий человек уже обладает основными личностными ресурсами для дальнейшего самостоятельного строительства своей жизни и себя самого. Роль родителей в воспитании сводится к эмоциональной поддержке, проявлению заинтересованности, помощи в ценностно-смысловом самоопределении, построении целостного замысла жизни, определении жизненных перспектив, путей и способов достижения целей.

Проблема 12. Что делать, если ребенок не слушается?

В обсуждении способов и особенностей воспитательного процесса, основное внимание уделялось принципиальным основам воспитательной деятельности, ориентирующим текущие действия воспитателей. Однако в их взаимодействии с ребенком существует немало трудностей и противоречий, порождающих проблемы и конфликты. Ребенок не всегда реагиру-

ет так, как ожидает взрослый; потребности и интересы детей, сформированные в современном обществе, не всегда благоприятствуют их развитию, согласуются с безопасностью и здоровьем; дети могут капризничать, манипулировать взрослыми, проявлять непослушание или агрессивность. Применимы ли в таких случаях описанные выше принципы воспитания – принципы содействия развитию ребенка, помощи в удовлетворении им потребностей, поддержки самоопределения? Не приведет ли гуманное отношение к ребенку к попустительству и вседозволенности? Есть ли границы гуманности? Допустимо ли психологическое давление и насилие в воспитании? Попытаемся рассмотреть эти важные и сложные вопросы на примере нарушения детьми норм, правил и требований взрослых.

Небольшая зарисовка из жизни. Четыре подруги – молодые мамы собрались пообщаться. Каждая пришла с ребенком дошкольного возраста. Дети бегают, шумят, задевают своих мам, мешают им разговаривать, нарушают порядок в квартире. Никак их не уговорить. Один Миша после первого же замечания спокойно сидит со своей мамой, в шумных играх не участвует, конфеты не выпрашивает, вообще никаких неудобств взрослым не доставляет. Подруги не могут нахвалиться: какой хороший ребенок. Однако зададимся вопросом: какова психологическая цена такого «смирного» поведения ребенка? Не навредит ли это его будущему развитию? Неужели хороший или плохой ребенок определяется степенью его «удобности» для взрослых?

Стереотип «хороший ребенок – это послушный ребенок» является очень устойчивым. Как правило, родители и педагоги при нарушении ребенком норм поведения или выдвинутых требований используют различные способы психологического давления: повтор требования с повышением голоса, предупреждение о возможных последствиях, угрозы, выговоры, назидания, наказание. Чаще всего это приводит к желаемому результату: ребенок выполняет то, что требуется. Но иногда это только внешний результат, а внутренний свидетельствует о том, что происходит своего рода «антивоспитание». Например, если ребенок внешне подчиняется (ведь взрослые сильнее и именно они владеют средствами удовлетворения его желаний), но считает это несправедливым, озлобляется, затаивает желание отомстить. Или если ребенок только делает вид, что выполняет правила, но в отсутствии внешнего контроля постоянно их нарушает, учится лгать, изворачиваться, перекладывать вину на других. Давление взрослых далеко не всегда является оптимальным методом. Что же делать?

Для того чтобы не просто «устранить симптомы» и временно разрешить ситуацию, но и сохранить в этом процессе ориентацию на воспитательные цели, а также предотвратить возможное усугубление конфликта в дальнейшем, необходимо знать причины возникшей проблемы. Таким образом, действия воспитателей в ситуации детско-взрослого конфликта,

связанного с неправильным поведением ребенка, целесообразно рассмотреть в зависимости от его причин.

Проблема. Каковы причины непослушания, нарушения дисциплины и отклоняющегося от норм поведения детей? Что делать воспитателю, если ребенок не слушается, не выполняет требования? Каковы пути к бесконфликтной дисциплине ребенка?

Первая причина непослушания или нарушения ребенком дисциплины заключается в том, что правила, требования ребенку не совсем ясны, часто изменяются в новых ситуациях или являются противоречивыми у значимых взрослых. В результате ребенок теряется, у него **отсутствует определенность в ориентирах поведения**, а воспитатель приписывает это непослушанию.

Например, когда в присутствии гостей родители накладывают на ребенка неожиданные ограничения, которые вступают в противоречие с его привычным поведением. Или когда один из воспитателей все разрешает и потакает в капризах, а другой запрещает и наказывает. Непоследовательность в поведении может быть свойственна и одному воспитателю. Например, педагог выдвигает требования, но не контролирует их выполнение. Дети относятся к ним несерьезно, перестают их выполнять. А когда воспитатель решает усилить дисциплину, он сталкивается с непослушанием детей, привыкших к тому, что требования вовсе необязательны для исполнения.

Ребенок не может быть послушным и дисциплинированным в условиях дезориентации, непоследовательности действий и требований взрослых. Поэтому требования и нормы, выдвигаемые воспитателями, должны быть едиными, определенными и относительно постоянными. Ребенок должен знать, что ему запрещено в любом случае, что требуется в конкретных ситуациях, а в чем он относительно свободен. При этом важное значение имеет понимание ребенком не только сути, но и оснований запретов и ограничений.

Вторая причина непослушания ребенка также лежит в сфере требований и запретов, выдвигаемых воспитателями, и связана с тем, что **установленные правила поведения препятствуют удовлетворению базовых потребностей ребенка** или не соответствуют уровню его развития, его возможностям.

Ни для кого не секрет, что е. вещи, непосильные для детей раннего и дошкольного возраста. Например, они нуждаются в исследовательской и двигательной активности и не могут долго усидеть на одном месте. Младшие школьники не способны произвольно концентрировать внимание на учебной деятельности более десяти – пятнадцати минут. Запрещая детям отвлекаться на уроках и бегать на переменах, педагоги идут против природы ребенка. К числу непослушных и недисциплинированных детей зачас-

тую относят и тех, кто обладает синдромом дефицита внимания и гиперактивности, проявляющемся в сверхактивности, импульсивности ребенка, в слабой концентрации, неустойчивости внимания и высокой отвлекаемости.

Решение проблем непослушания в данных случаях связано не с запретами, требованиями и наказаниями, а с преобразованием требований соразмерно возможностям ребенка. Воспитателю следует направить активность детей в нужное русло, создать возможности для удовлетворения ими потребностей в получении впечатлений, в исследовательской и художественно-творческой деятельности, в подвижных играх и т.п.

Следующая причина непослушания детей – **недостаток волевых ресурсов саморегуляции**. Ребенок знает, что ему необходимо поступить именно так, как требует воспитатель, требование не противоречит возможностям ребенка, но непосредственные побуждения столь сильны, что преодолеть их он не может. Ему очень хочется, например, получить чужую игрушку, съесть килограмм шоколадных конфет, побежать за мячом, выкатившимся на дорогу, смотреть допоздна телевизор и т.п. В этих случаях воспитатели должны помочь ребенку поступить так, как необходимо, настаивая на выполнении требования и послушании. Однако следует использовать не угрозы или насилие, унижающие ребенка, а такие формы, как предостережение, напоминание, совет, просьбу. Безапелляционная настойчивость, а иногда даже экстренные физические действия уместны лишь в случае опасности для жизни и здоровья ребенка.

Сочетание сильного стремления и невозможности получить желаемое, блокирование намеченной цели может приводить к агрессивному поведению. Агрессия представляет собой любую форму поведения, нацеленную на оскорбление или причинение вреда другому живому существу. Несмотря на то, что склонность к агрессивности связана с генетическими факторами (типом нервной системы), основные причины агрессии носят социальный характер. Агрессивность как качество закрепляется в структуре личности в том случае, когда имеет место систематическое положительное подкрепление агрессивного поведения или по отношению к детям применяется физическое наказание (чем строже наказания, тем агрессивнее дети, причем реализуется это качество в другом месте и по отношению к другим людям). Немаловажную роль играет выученное поведение, подражание, при этом дети усваивают модели агрессивного поведения, во-первых, из жизни семьи, в которой существует агрессия во взаимоотношениях между ее членами; во-вторых, во взаимодействии со сверстниками, если ребенок наблюдает преимущества агрессивного поведения; в-третьих, из средств массовой информации, где агрессивность нередко демонстрируется в фильмах, телепередачах, компьютерных играх и сети Интернет¹. Задача

¹ *Регуш Л.А.* Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). СПб.: Речь, 2006. 320 с.

воспитателя заключается в том, чтобы по возможности оградить ребенка от восприятия и повторения образцов агрессивного поведения и, самое главное, не способствовать их закреплению. Для этого стиль воспитания должен исключать физическое и психологическое насилие и унижение, а агрессивные действия ребенка не должны сопровождаться желаемым результатом и положительными эмоциями.

Четвертая причина непослушания – **специфическое эмоциональное, психофизиологическое состояние ребенка**. Если он очень возбужден, взволнован, напуган или болен, то требования и правила могут не осознаваться, а необходимые механизмы регуляции поведения не актуализироваться. В таких случаях настойчивость воспитателя уместна только тогда, когда он уверен, что это не навредит психическому здоровью ребенка. Никакое правило не может иметь большую значимость, чем здоровье ребенка. Поэтому временное изменение правил и нарушение требований может быть оправдано возвращением психологического равновесия ребенка, решением его проблемы, восстановлением здоровья.

Пятая причина непослушания ребенка связана с тем, что требования и правила, выдвигаемые воспитателями, не согласуются с теми обязательствами, которые берет на себя ребенок. Т.е. наблюдается **противоречие во взглядах на права и обязанности**, порождающие конфликтную ситуацию. Такие ситуации наиболее характерны в воспитании подростка: родители требуют выключить раздражающую их музыку, изменить прическу, запрещают встречаться с друзьями, считая их «плохой компанией» и т.п. Но подросток пытается отстаивать свое право определять «как ему жить». Как указывалось выше (§3.7), это является особенностью возраста, а не проявлением непослушания и «трудновоспитуемости». Здесь и родителям, и ребенку необходимо сделать шаги навстречу. Путь разрешения такого рода противоречий – доверительное общение, открытое обсуждение проблем, нахождение компромисса, выработка новых правил, устраивающих и воспитанников, и воспитателей.

И наконец, последняя причина непослушания – это **запущенные проблемы развития ребенка**. Речь идет даже не о конкретной ситуации, а о стойких и серьезных нарушениях поведения ребенка. Известный отечественный психолог Ю.Б. Гиппенрейтер утверждает, что в число «трудных» детей попадают не «худшие», а особо чувствительные и ранимые. Причины стойкого непослушания ребенка следует искать в глубине его психики. Это на поверхности кажется, что он «просто не слушается», «не желает понять», а на самом деле причины иные. Как правило, они эмоциональные, а не рациональные и не осознаются ни взрослым, ни самим ребенком. Чаще всего такие проблемы связаны с борьбой ребенка за вни-

мание или за самоутверждение, с желанием отомстить или с потерей веры в собственный успех¹.

Так, например, непослушание может давать ребенку то внимание, которое им недополучено от взрослых и которое ему необходимо для нормального развития и эмоционального благополучия. Пусть это замечания, упреки, нотации, но лучше такое внимание, чем никакого. Еще одна причина непослушания – борьба за самоутверждение против власти и опеки взрослых. Частые советы, замечания, приказы, резкая критика приводят к тому, что ребенок восстает, проявляет упрямство, своеволие, действует наперекор взрослым, пытаясь утвердить свою автономность и суверенность. Очень сложная обстановка в семье, развод, конфликты, несправедливость, как правило, тяжело переживаются ребенком и также могут вести к протестам и непослушанию. Смысл «плохого» поведения для ребенка в том, что он пытается отомстить: «вы сделали мне плохо – пусть и вам будет плохо». Еще один спектр психологических проблем ребенка, также влекущий за собой непослушание – это низкая самооценка, потеря веры в себя, в свой успех. Накопив горький опыт неудач и критики в свой адрес, ребенок решает, что у него ничего не получится: «вы считаете, что я плохой – я и буду плохой».

Эти серьезные накопившиеся психологические проблемы, как правило, являющиеся следствием неправильного стиля воспитания, невозможно исправить одновременно. Требуется долгая и сложная работа, в первую очередь, по решению психологических проблем ребенка, возникших ранее, возможно еще на предыдущих этапах его возрастного развития, по восстановлению и коррекции нарушенных детско-родительских отношений. Наиболее эффективно решение этих задач под руководством психолога, в сотрудничестве ребенка, родителей, педагогов.

Вывод. Непослушание ребенка может быть обусловлено различными причинами, которые как лежат в самом ребенке, так и связаны с некорректными действиями воспитателей. Существует два основных пути преодоления непослушания: 1) психологическое давление на ребенка, угрозы и наказания или 2) совершенствование стиля воспитания и построение взаимодействия, ведущего к преодолению ребенком трудностей развития и к сознательной дисциплине. Последнее более сообразно целям воспитания и предполагает определенность правил и требований, обоснованность запретов, понимание ребенка, его трудностей и проблем, согласование требований с его потребностями и возможностями, совместную выработку правил и добровольное взятие ребенком обязательств по их выполнению. Значительно эффективнее сразу использовать стиль воспитания, основанный на уважении, принятии и поддержке ребенка (§3.7, проблема 14), чем решать впоследствии запущенные проблемы его развития.

¹ Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М.: ЧеРо, 1998. 240 с.

Проблема 13. Для чего нужен воспитательный коллектив и как его создать?

Известно, что необходимым условием развития ребенка является общение и взаимодействие с другими людьми. Именно оно способствует формированию сознания и мировоззрения растущего человека, приобретению опыта разнообразных видов деятельности, построению отношений с окружающими людьми, формированию жизненных приоритетов. На ранних этапах развития ведущую роль в этом процессе играют родители и другие значимые взрослые. В дошкольном возрасте ребенок включается в более тесные отношения со сверстниками, а начиная с младшего школьного возраста, коллектив становится значимым фактором его развития. Именно в коллективе наиболее разносторонне развивается и полно проявляет себя личность. Коллектив транслирует общественные нормы и ценности, способствует накоплению социального опыта. Только в коллективе и с его помощью воспитываются чувство коллективизма, товарищеская взаимопомощь и ответственность, усваиваются правила общения, поведения, вырабатываются организаторские навыки.

Однако влияние сверстников на ребенка не всегда позитивно. Во-первых, не каждое сообщество детей способствует развитию необходимых социальных и нравственных качеств у его участников. Во-вторых, во многих коллективах есть дети, занимающие неблагоприятное положение, что сказывается на их правах и возможностях, а в дальнейшем может негативно повлиять на самооценку, уверенность в себе и личностное развитие в целом. В-третьих, развитие ребенка во многом носит индивидуальный характер, а в работе педагога с коллективом всегда есть элемент «усреднения». Иногда ребенок, вынужденный подстраиваться под требования коллектива, не имеет возможности проявить себя на фоне других, реализовать свои цели, интересы, возможности. Таким образом, не в любом случае и не каждый коллектив эффективно выполняет воспитательные функции.

Проблема. Какой коллектив можно считать воспитательным? Как создать такой коллектив и как им управлять, чтобы обеспечить развитие каждого ребенка?

В отечественной психологии среди разнообразных малых групп принято выделять **коллектив** как сплоченную группу людей, обладающую организационным и психологическим единством и имеющую общественно значимые цели. Коллектив складывается и развивается в процессе совместной деятельности и общения своих членов, между которыми возникает система эмоциональных (на основе личных симпатий и антипатий) и деловых (на основе общего содержания деятельности) межличностных отношений. Эти отношения образуют своеобразное психологическое поле,

проявляющееся в общественном мнении, ценностных ориентациях, нравственных принципах, психологическом климате (нравственно-эмоциональном тоне межличностных отношений).

Коллектив – это группа высокого уровня развития, осуществляющая деятельность на общую пользу. Именно общие, значимые для всех членов коллектива цели деятельности способствуют формированию сплоченности и ценностно-ориентационного единства группы. Поскольку каждый член коллектива принимает общественно полезные цели и выполняет социально и личностно значимую деятельность, то любой коллектив в той или иной мере выполняет воспитательную функцию – способствует профессиональному и/или личностному развитию его членов. Однако в наибольшей мере она реализуется при ориентации коллектива на духовно-нравственные ценности.

Таким образом, под **воспитательным коллективом** будем понимать организованную группу людей, в которой ее члены объединены общими целями, социально и личностно значимым содержанием совместной деятельности, а также духовно-нравственными ценностями, в том числе ценностями саморазвития и самореализации. В дальнейшем в качестве воспитательного коллектива будем рассматривать наиболее характерный его вид – ученический (классный) коллектив.

Воспитывающийся в детском саду дошкольник также развивается внутри коллектива сверстников. Однако, как указывает известный психолог Л.И. Божович, и по характеру той деятельности, на основе которой организуется коллектив, и по характеру тех отношений, которые составляют общественную жизнь коллектива, дошкольная группа существенно отличается от коллектива школьников. В младшем школьном возрасте ребенок начинает особенно активно стремиться к обществу других детей, начинает интересоваться общественными делами своего класса, стремится сам определить свое место в коллективе сверстников. Общая учебная деятельность постепенно сплачивает учащихся в такие детские коллективы, отличительной чертой которых является учебная целеустремленность. В коллективе школьников, помимо их совместной учебной работы, существуют и другие, гораздо более развитые, чем в дошкольном возрасте, виды коллективной деятельности, в которых каждый ребенок выполняет свои особые обязанности. Кроме того, существует и сложное объединение усилий отдельных детей. Организуемая школой общественная жизнь детей приводит к формированию среди учащихся общественного мнения, к возникновению традиций, обычаев и правил, которые создаются под руководством учителя и закрепляются в каждом школьном коллективе¹.

¹ Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Избранные психологические труды // Под редакцией Д.И. Фельдштейна. Москва – Воронеж: Изд-во «Модек», 1997.

Воспитательный коллектив можно рассматривать как сложную **социально-педагогическую систему**, обладающую своей структурой, в которой выделяются две составляющие: неформальная структура (складывается стихийно) и формальная структура (организуется воспитателем).

Каковы же воспитательные возможности ученического коллектива? Для чего необходимо его создание?

Коллектив может влиять на ребенка непосредственно, опосредованно и косвенно. Общаясь со сверстниками, ребенок приобретает коммуникативные и организационные умения, умения выстраивать дружеские отношения. **Непосредственное влияние** связано с конкретными ситуациями общения и взаимодействия с другими детьми, опосредованное – с предоставлением ребенку возможности выполнения в классе той или иной роли (старосты, капитана команды, ответственного за выпуск стенгазеты и пр.), реализации себя в том или ином качестве (помощника учителя, отличника, друга, советчика, ябеды, шута и пр.). В коллективе складывается целая система взаимоотношений и зависимостей, в которой каждый ребенок в связи с теми обязанностями, которые на него возложены и в соответствии со своими индивидуальными особенностями и наклонностями занимает свое определенное место. Здесь реализуется **опосредованное влияние**: выполняя определенную роль и занимая определенную позицию в коллективе, ребенок получает совокупность прав и берет на себя ответственность, что является необходимым условием личностного развития (§3.4). Социальный контекст воспроизводства себя в каком-либо качестве способствует наиболее полной реализации потенциала и закреплению тех проявлений, которые идут во благо коллектива и вызывают позитивную оценку сверстников. Ведь именно среди других быстрее обнаруживаются и ярче воспринимаются успехи и неудачи. **Косвенное влияние** коллектива на ребенка реализуется через создание общественного мнения, через выработку коллективных ценностей и основанных на них норм поведения, через создание позитивного психологического климата. Таким образом, для ребенка коллектив является основной базой накопления социального и личностного опыта, своеобразной моделью общества, носителем нравственных норм и ценностей, сферой личностного самоутверждения, творческого самовыражения и самореализации.

Большой вклад в понимание роли коллектива в воспитании внес известный советский педагог и писатель **Антон Семенович Макаренко**. Он разработал стройную теорию воспитательного коллектива как формы педагогического процесса, в котором формируются присущие объединению людей нормы, стиль жизни и отношения. Им раскрыты вопросы строения, организации и этапов развития коллектива, методов воспитания в нем, взаимоотношений коллектива с личностью ребенка и связи с другими коллективами. Согласно А.С. Макаренко, воспитательный коллектив является

органичной частью общества и в специфической форме воспроизводит общественные отношения, активно включает в них детей. Социально значимая задача, стоящая перед коллективом, позволяет каждому его члену ощущать себя участником общего дела, пробуждает гражданские чувства. А.С. Макаренко много места отводил эмоциональному настрою воспитанников, мажорному тону их жизни, которые сплывали детей, создавали оптимистическую атмосферу в коллективе. Им сформулирован «метод параллельного педагогического действия». В противовес «парному воспитанию» (взаимодействие одного наставника и одного ребенка) он включал в управление процессом воспитания как педагогов, так и воспитанников. В этом случае критерием оценки поведения учащихся становится не только личное мнение педагога, но и интересы коллектива.

С точки зрения педагогического управления, следует особо отметить, что коллектив позволяет включать в педагогический процесс одновременно группу детей, и оказывать как прямые, так и **параллельные педагогические воздействия**. Сущность параллельного действия состоит в том, что, воздействуя не на отдельную личность, а на группу детей или коллектив в целом, педагог искусно превращает его из объекта в субъект воспитания, т.е. передает часть организационных, регулирующих функций самим детям. На фоне педагогических требований воспитателя в развитом коллективе формируется общественное мнение и ценностно-целевые ориентиры, которые направляют и стимулируют деятельность коллектива, регулируют поведение и отношения его членов. Ребенок действует правильно не потому, что так сказал воспитатель, а потому, что так принято в коллективе. Таким образом, в сложившемся и умело управляемом коллективе воспитание осуществляется не столько непосредственно педагогом, сколько самим коллективом.

Однако при весьма значительной роли коллектива в воспитании нельзя не отметить ряд **ограничений**. Современный ребенок испытывает самые разнообразные влияния массового, группового и индивидуального характера. Классный коллектив также не существует изолированно. На него оказывает влияние внутренняя среда образовательной организации, внешняя социальная, предметно-практическая, природная среда. Среда, в которой возникают негативные явления (например, асоциальные группировки по месту жительства), отрицательно влияет на процесс развития детского коллектива и выполнение им воспитательных функций.

Еще одно ограничение связано с тем, что влияние коллектива на ребенка не является постоянно значительным или тотальным. Оно зависит как от характеристик классного коллектива, так и от индивидуально-психологических особенностей входящих в него детей: от уровня развития коллектива (чем выше сплоченность детей, единство коллектива, тем целенаправленнее становится это влияние); от того, какое положение за-

нимает ребенок в системе внутриклассных отношений и каково в классе положение дружеской микрогруппы, в которую входит ребенок; от того, насколько близки его приоритеты ценностям коллектива; от значимости классного коллектива для ребенка; от характера его взаимоотношений с классным руководителем и т.п.

Практически в любом классном коллективе есть дети, на которых влияние класса весьма незначительно. Как правило, их число увеличивается с возрастом учащихся. Неодинаково влияет классный коллектив и на детей разного пола. Например, в подростковом возрасте, влияние класса на мальчиков ограничено, и это связано с тем, что они обычно имеют в классе меньше возможностей для удовлетворения своих социальных потребностей, у них меньше дружеских связей в классе, им реже нравится свой классный коллектив. Как правило, для ребенка весьма значимо его положение в коллективе, отношение к нему сверстников. Благоприятное или неблагоприятное положение в коллективе дети занимают уже в раннем школьном возрасте, и в дальнейшем для большинства детей при отсутствии специальной коррекционной работы оно оказывается достаточно стабильным. Традиционно считалось, что класс оказывает наиболее благоприятное влияние на детей, чье положение в нем благополучно. Однако результаты современных исследований позволяют утверждать, что влияние класса в большей степени обусловлено не положением ребенка, а его индивидуально-психологическими характеристиками¹.

Обычно, если положение ребенка в коллективе класса благоприятно и его статус достаточно высок, если коллектив видит в нем яркую, оригинальную, интересную личность, признает его право на самобытность, самостоятельность, то класс является благоприятной средой для развития личности такого ребенка. Однако коллектив может стать средством нивелирования и даже подавления индивидуальности, если:

- сплоченность понимается как дисциплина, подчиненность, единство мнений, что порождает соглашательство, конформизм;
- используются директивные и манипулятивные способы взаимодействия и принятия решений, ведущие к пассивности ребенка;
- жестко задана, строго регламентирована однотипная выполняемая деятельность, не позволяющая каждому проявить себя;
- осуществляется одномерная оценка каждого ученика (например, лишь по учебной успешности), что ведет к восприятию детей не как разных, а как «хороших» и «плохих».

Таким образом, значительные воспитательные возможности детского коллектива, с одной стороны, и ограничения – с другой, требуют рассмотрения педагогической проблемы **создания и управления коллективом**

¹ Классному руководителю. Учеб.-метод. пособие / Под ред. М.И. Рожкова. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999.

как инструментом воспитания. В данной проблеме можно выделить четыре «опорные точки»: формирование сплоченности, развитие системы отношений, сочетание управления и самоуправления, внимание к индивидуальности. Рассмотрим их последовательно.

Известно, что при создании класса первоначально детей объединяют отношения эмоционального характера, формирующиеся на основе личных симпатий, общности интересов. Они способствуют появлению микрогрупп, в центре которых – дети, обладающие популярными, привлекательными для всех вещами, опытом, способностями. Такие микрогруппы не всегда устойчивы. Основой создания коллектива, укрепления и развития сплоченности является **совместная деятельность детей**, направленная на достижение общих целей. Характер деятельности, ее содержание и способы организации определяют характер возникающих при этом детских отношений, нормы и ценности, которые формируются в коллективе и регулируют поведение его членов. Таким образом, в качестве основного средства формирования сплоченности коллектива выступают: учебная и разнообразная внеклассная работа, трудовая, общественная и культурно-массовая деятельность учащихся. Однако, как указывалось выше (§3.4), важна не столько деятельность, сколько отношение к ней детей. Коллектив сплачивается в процессе достижения общих целей, разделяемых и принимаемых всеми его членами. Эти цели должны быть значимыми для школьников, содержать осознаваемую ими перспективу важных достижений, собственного развития и творческой самореализации.

Наибольший воспитательный потенциал имеют цели, лежащие вне коллектива – в социальной реальности, связанные с **деятельностью «во благо других»** (например, пожилых людей, животных, своей школы, окружающей среды), актуализирующей и развивающей нравственные качества, самоуважение, чувство собственного достоинства. Однако цель коллективной жизни с ее общественно ценным нравственным смыслом вначале следует рассматривать как перспективу. На первом этапе формирования коллектива необходимо определение частных целей и конкретного содержания коллективной деятельности.

Академик Л.И. Новикова выделяет в качестве непосредственных побудителей практической деятельности и взаимоотношений частные цели – близкие и средние перспективы, которым наличие далекой перспективы придает особый смысл, нравственную окраску. Эти близкие и средние перспективы (викторина, КВН, субботники, поход, «огонек» и др.) уже на первом этапе следует выбирать самим ребятам при помощи коллективной «разведки» интересных и нужных дел, в которой должен участвовать каждый. Следующий шаг на первом этапе – коллективное планирование. Выделение актива также является важнейшей задачей на первом этапе коллективной жизни. Здесь важно опереться на таких учащихся, которые в

ходе «разведки», коллективного планирования или еще раньше проявили себя наиболее заинтересованными, инициативными, сведущими. Это ответит стремлению коллектива осуществлять намеченные действия как можно лучше. Круг учащихся, занимающих уже на первом этапе активную позицию, значительно расширяется, если кроме постоянного актива выбираются временные комитеты намеченных дел¹.

Найти значимые для всех цели, вовлечь детей в коллективное дело, актуализировать внутренние лично значимые мотивы деятельности – трудная задача. Организация коллективной деятельности требует от педагога понимания потребностей, интересов, способностей, индивидуально-психологических особенностей воспитанников, имеющегося у них опыта коллективных дел и взаимоотношений. Эффективное управление коллективом предполагает постоянный творческий поиск, познание детей и опору на их активность и инициативу.

Иногда в сплочении коллектива продвигаться приходится маленькими шагами. Приведем пример, описанный Н.И. Масловской². Став классным руководителем, учительница обнаружила, что в ее пятом классе есть «изгои»: три ученика, с которыми никто не хочет дружить, которых не принимают в команду, не общаются. Девочка из бедной семьи неважно одевалась. Отвергнутая, она постоянно находилась в подавленном состоянии духа. Один мальчик, очень маленького роста, в отместку за его неприятие пытался чуть что драться и бить подряд всех одноклассников. Учительница предложила детям устроить для знакомства «Неделю сердца», когда каждый выбирает себе по жребию тайного друга и старается в течение недели незаметно, не объявляя себя, приносить ему радости, делать приятные сюрпризы, дарить подарки. «Попробуйте узнать друг друга получше, – сказала она. – Вытянув жребий, вы увидите, может быть, имя человека, которого не любите. Может быть, это будет ваш главный враг. Но таковы условия игры. Ведь нам и в жизни приходится встречаться с людьми и приятными, и неприятными. К этому нужно быть готовыми. Условие: никого не обижать и не обмениваться листочками, которые вы вытянете. И я точно так же вытащу листок и буду участвовать в игре». Что же получилось? В течение недели отвергаемые прежде ребята получили неожиданно для них много знаков внимания. Это их сильно воодушевило. Но игра подействовала и на тех, кто эти знаки внимания оказывал. Они поняли, что приносить радость еще приятнее, чем ее получать. Неделя закончилась. «Изгои» незаметно перестали быть таковыми. Прошло еще какое-то время. И классный руководитель однажды услышала от детей предложение: «А давайте еще в тайного друга поиграем!» Игра прижилась. И время от време-

¹ Новикова Л.И. Педагогика воспитания. Избранные педагогические труды. М.: ПЕР СЭ, 2010.

² Классному руководителю. Учеб.-метод. пособие / Под ред. М.И. Рожкова. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. С. 34.

ни – а сейчас это уже 8-й класс – игра возобновляется: на день, на 3 дня, иногда – на неделю.

В организации и воспитании коллектива большую роль играют **традиции**: как торжественно-праздничные, так и будничные, побуждающие учащихся к трудовой деятельности, улучшению дисциплины и культуры поведения. Традиции развивают коллектив, расширяют границы деятельности учащихся, что оказывает на них воспитательное влияние, укрепляет их сплоченность.

Развитие коллектива невозможно без выделения актива и формирования деловых отношений. В коллективе с распределением прав и обязанностей, исполнителей и организаторов формируются **отношения взаимной ответственности**: члены коллектива требуют друг от друга и от себя подчинения установленным правилам, обеспечивающим достижение целей.

А.С. Макаренко в развитии воспитательного коллектива считал закономерным переход от требований педагога до свободного требования каждой личности к себе на фоне требований коллектива¹. На первой стадии организатор коллектива – педагог, от него исходят все требования. На второй стадии, когда сформировался актив, воспитанники сплотились на основе общей цели, деятельности и общей организации, актив не только поддерживает требования педагога, но и сам предъявляет их к членам коллектива. Формируется общественная требовательность. На третьей стадии каждый школьник благодаря усвоенному коллективному опыту сам предъявляет к себе определенные требования, выполнение нравственных норм становится его потребностью, процесс воспитания переходит в процесс самовоспитания, формируется сознательная дисциплина.

В управлении ученическим коллективом очень важно соблюдать оптимальную для каждой стадии его развития **меру между педагогическим руководством и самоуправлением**. Педагогом определяется организационная структура коллектива, общее содержание его жизнедеятельности, корректируются внутриколлективные отношения, создаются специальные ситуации, побуждающие детей к определенной деятельности, развивается самоуправление учащихся. Педагогическое руководство является преобладающим на первом этапе формирования коллектива, по мере развития которого часть вопросов организации коллективной жизни берут на себя органы ученического самоуправления. В процессе развития самоуправления коллектива возможны негативные явления: «групповой эгоизм», «звездная болезнь», нивелирование личности в угоду общественным целям, подавляющая деятельность отдельных лидеров (формальных и неформальных). Педагогу необходимо проводить работу по предупреждению и преодолению этих явлений. Следует отметить, что **подлинное самоуправление** предполагает не только деятельность актива, но и возмож-

¹ Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 8 томах. Т. 1. М.: Педагогика, 1983.

ность всем членам коллектива на деле участвовать в управлении, а также активность позиции каждого ребенка как организатора совместной жизни.

Работая с коллективом, нельзя забывать, что индивид становится личностью благодаря общению и связанному с ним **обособлению**. Идентификация ребенка с коллективом, являющаяся необходимым условием формирования последнего, не должна нивелировать личность, препятствовать реализации ее потребностей, подавлять ощущение собственной индивидуальности. У ребенка должны сочетаться гордость за свой коллектив с чувством собственного достоинства, формироваться не только увлекательные коллективные интересы и цели, но и личные жизненные перспективы, его должно сопровождать ощущение принятия, нужности, защищенности. Поэтому наряду с деловыми, необходимо развивать систему личных взаимоотношений в коллективе, поддерживать их гуманную направленность. Детский коллектив не может развиваться без личных симпатий и взаимопонимания, отношений доверия и взаимопомощи, дружбы и товарищества. Только при таких отношениях каждый ребенок может найти свое место в коллективе, испытывать эмоциональный комфорт. Роль педагога здесь немаловажна. Он должен видеть хорошее в каждом ребенке, верить в него, поддерживать и защищать.

Как указывалось выше, начальная школа играет важную роль в формировании классного коллектива, во многом именно в этот период формируется **положение ребенка в системе коллективных отношений**. Каждый ребенок стремится иметь друзей, быть популярным и авторитетным среди одноклассников. Однако не у всех это получается. Многие из них даже не осознают, почему, и не знают, как исправить ситуацию. Как правило, в неблагоприятное положение и даже в разряд «отшельников», «изгоев» попадают дети неуспешные в учебе, не очень привлекательные, с проблемами развития. Зачастую их внутренние проблемы (неуверенность в себе, агрессивность, недостаток коммуникативных умений и др.) связаны с эмоциональным отвержением в семье, накопившимся неудачным опытом общения с людьми. Хороший учитель всегда знает, каковы отношения между детьми в его классе. Он верит, что каждый ребенок имеет позитивный потенциал. Нужно только помочь ребенку его проявить. Зачастую достаточно увидеть в ребенке «искру», создать ситуацию успеха, и он поверит в себя, и одноклассники, прежде не принимающие его, разглядят его совсем с другой стороны. Но иногда нужна и длительная работа, возможно совместно с психологом и с привлечением семьи. Помогая ученику решать проблемы, учитель не только обеспечивает благоприятный психологический климат в классе, он заботится о главной ценности педагогической деятельности – благополучии ребенка.

Детский коллектив не является глобальной самоцелью. Только в начале его формирования он выступает как цель педагогов в их воспитательной деятельности. Далее он представляет собой инструмент воспита-

ния у своих членов социально значимых качеств личности. Но самое главное – это то, что он используется как **инструмент индивидуального развития учащегося**. Для того чтобы каждый ученик мог проявить себя на фоне коллектива и развить свою индивидуальность, необходимо обеспечить самоуправление и многообразие деятельности, носящей характер творческой самодеятельности. В таком случае каждый член коллектива сможет занять свою позицию (определяющуюся совокупностью прав, обязанностей и отношений), выбрать сферу, где максимально полно и полезно для коллектива проявится его уникальный потенциал. В противном случае, когда деятельность однотипная, репродуктивная, заданная «сверху», всегда будут учащиеся, чей интерес и способности к ней не очень высоки, кто окажется не очень умелым, чей статус станет низким, а положение в системе отношений – неблагоприятным.

Кроме того, социальная, нравственная направленность коллектива, деятельность «во благо всем нам» и «во благо другим» возвышает личность, актуализирует чувство значимости, полезности и собственного достоинства, что также способствует развитию индивидуальности.

Вывод. Для того чтобы детский коллектив эффективно выполнял воспитательные функции, он должен: иметь общие значимые для каждого ребенка и общественно ценные цели, предусматривать их последовательное развитие как условие движения вперед; включать детей в разнообразную творческую совместную деятельность, носящую характер самодеятельности; иметь практическую связь с обществом, положительные традиции и увлекательные перспективы; сочетать педагогическое руководство с самоуправлением, выстраивать отношения взаимной ответственности, стимулировать активную позицию каждого члена коллектива; создавать атмосферу взаимопомощи, поддержки, защищенности. Создание такого коллектива начинается с изучения детей, поиска интересных и нужных общих дел, включения детей в совместную деятельность, с выявления актива и создания условий для формирования деловых и личных отношений, сплоченности коллектива.

Проблема 14. Есть ли «рецепт» правильного семейного воспитания?

В §3.7. обсуждались факторы и стиль семейного воспитания, психологические основы становления ребенка и базовые воспитательные задачи. Понимание этого – необходимое, но не достаточное условие успешности воспитания. Многие родители, считающие, что используют верный стиль воспитания, жалуются на проблемы и конфликты во взаимодействии с ребенком, сетуют на то, что ребенок не такой, как им хотелось, что не хочет чем-то заниматься, что ему не хватает настойчивости, трудолюбия, ответственности или иных качеств. Они хотели бы получить кон-

кретные предписания относительно правильных собственных действий по воспитанию этих качеств у ребенка и преодолению проблем.

Проблема. Есть ли «рецепт» правильного семейного воспитания? Что делать, если результаты воспитания далеки от ожидаемых? Как предупредить возникающие проблемы и трудности во взаимодействии с ребенком?

Начнем с вопроса о том, почему родителей не устраивают результаты воспитания? Зачастую проблема заключается не в «плохом» ребенке, а в завышенных притязаниях родителей. Безусловно, ребенок для родителей – большая ценность, в него необходимо верить и возлагать лучшие надежды. Однако установка на то, что их ребенок должен быть лучшим: самым умелым, самым красивым, самым талантливым и т.д., приводит к существенным деформациям в его воспитании. Это обусловлено тем, что таким завышенным требованиям ребенок вряд ли будет удовлетворять, вследствие чего у родителей будет накапливаться недовольство ребенком, а он сам будет чувствовать, что недостаточно хорош, что он не такой, как нужно родителям. Таким образом, в прогнозировании результатов воспитания очень важна мера: во-первых, идеал, который рисуют в сознании родители, никогда не достижим, во-вторых, необходимо понимать, что ребенок – это автономная личность, а не часть родителей, и во многом ему самому определять, каким ему быть.

Эта мысль хорошо иллюстрируется психологами Джинном и Робертом Байард на примере подросткового кризиса. «Если вы испытываете трудности с ребенком, то скорее всего вы оба переживаете такого рода кризис, когда одна часть вашего Я стремится думать и поступать совершенно самостоятельно, а другая вынуждает вас соответствовать неким внешним требованиям, соображениям и целесообразностям. Ребенок переживает кризис потому, что достигает возраста, в котором люди в нашем обществе начинают по-новому осознавать свою автономность и самостоятельность. Если мы посмотрим на ситуацию, в которой находится ребенок, то увидим, что до 11-12-летнего возраста он научается очень многому, но, весьма вероятно, по большей части он усвоил это от вас. Даже ребенок, который всячески этому сопротивляется, скорее всего научится многому просто подражая вам как родителю: научится ходить, а не ползать, говорить, пользоваться во время еды не пальцами, а вилкой и ложкой, ходить одетым, а не голым, посещать школу и т.п. После того как все это окажется усвоенным, для ребенка приходит время узнать еще кое-что не менее важное, еще полнее осознать, что он или она – человек, личность, существующая отдельно от вас или кого-либо еще, человек, распоряжающийся своей собственной жизнью. При нормальном развитии ребенок должен понять, что он или она не чья-то копия и что побуждения его или ее действий исходят не извне, а изнутри. Другими словами, для ребенка этого возраста оказывается крайне важным развивать свою собственную идентичность. Для достижения такой цели ребенок должен принимать решения, которые

отличались бы от ваших, просто для того, чтобы понять: он или она может породить собственные идеи»¹.

Каждый ребенок и каждый родитель – это неповторимая индивидуальность. Как указывалось выше (проблема 10), даже при схожести поставленных задач, каждый педагог решает задачу по-своему, в соответствии с присущим ему индивидуальным стилем деятельности, а кроме того, в общении и взаимодействии двух или более субъектов не бывает абсолютно одинаковых ситуаций. В силу индивидуальных различий между людьми, воспитание невозможно эффективно осуществлять на основе общих для всех абсолютных правил и «рецептов». Алгоритмизация действий и жесткие шаблоны препятствуют реализации творческой сущности этого процесса. Но по сути в каждой семье складываются свои отношения, свой уникальный стиль воспитания, и «насильственное внедрение» в него, пусть правильных, но чуждых ему действий может принести больше вреда, чем пользы. Однако это не означает, что в семейном воспитании вообще нет регулятивов. Есть. Но они описывают не столько конкретные действия, сколько принципы и правила построения благоприятного стиля воспитания, которые родители, понимая и «пропуская через себя», могут творчески воплотить в жизнь и хорошо воспитать своих детей.

Известно высказывание древнегреческого философа Демокрита: «благоразумие отца есть самое действительное наставление для детей». Расширив эту идею, получим главный постулат семейного воспитания: чтобы хорошо воспитать ребенка, **родители должны уметь жить и быть счастливыми**. Родителей невозможно обучить этому, они только могут сами этого достичь. Важно понять, что воспитание ребенка – это не выполнение определенной социальной роли, а сама жизнь. Некоторым родителям характерно следование устоявшемуся стереотипу, о том, что воспитывать – это значит прививать манеры, читать нотации, корректировать поведение ребенка, исправлять недостатки, занимая при этом главенствующую позицию. Другие родители идут по пути исполнения роли «преданного друга», «нравственного человека» или «заботящегося родителя», не понимая, что **главное – это быть, а не казаться**. Ведь дети очень хорошо распознают неискренность. «Я живу только ради дочери, а она неблагодарная ...», «я пытаюсь следить за своими словами, стараюсь все делать правильно, но ребенок все больше отчуждается» – такие высказывания характерны родителям, которые не нашли своего пути в жизни, согласованного с воспитательными ценностями.

Польский педагог, врач, писатель Я. Корчак обращал особое внимание на то, что чем ниже духовный уровень воспитателя, бесцветнее его мо-

¹ Байярд Р. Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. М.: Академический проект, 2011. С. 67.

ральный облик, чем больше у него забот о своем покое и удобствах, тем больше он издает приказов и запретов, диктуемых якобы заботой о благе детей. Современные исследования показывают, что строгий контроль ребенка, требования безоговорочного подчинения, послушания и дисциплины, а также физические наказания взаимосвязаны с отвержением своего ребенка, приписыванием ему личностной и социальной несостоятельности. Родители, использующие физические наказания детей, обладают «душевной глухотой», отсутствием способности распознавать эмоциональные состояния другого, сопереживать как партнеру, так и ребенку, они менее уверены в себе, у них слабо выражено принятие себя¹. В массовом сознании прочно закрепилось представление о том, что ценен не человек сам по себе, а те социальные функции, которые он выполняет. Во многом по этой причине возникают проблемы принятия себя. И когда такие люди становятся родителями, их отношение к ребенку определяет не любовь, а то, в какой мере ребенок выполняет социальные нормы.

Что же нужно родителям, чтобы стать счастливыми? Предельно обобщенно можно сказать, что человеку нужно, чтобы его любили, понимали, признавали, уважали, доверяли, чтобы он был кому-то нужен, чтобы у него был успех в разных сферах жизни, чтобы он мог развиваться и реализовать себя: свои способности, интересы, цели, чтобы его сопровождало чувство самоуважения и самоценности. То же самое нужно и ребенку. Таким образом, достижение этого и построение такой среды для ребенка и есть самый верный путь воспитания. Конечно, этот «рецепт» непросто воплотить в жизнь. Для этого потребуется немало усилий, постоянный поиск и самосовершенствование.

На этом пути родителям могут помочь базовые ориентиры воспитания (§3.1–3.7) и общие рекомендации. Как указывалось выше, не существует готовых моделей воспитания, которые можно, не изменяя, «приложить» к своему ребенку, однако можно сформулировать некоторые особенности желательного, благоприятного для ребенка стиля семейного воспитания.

1. Любовь и безусловное принятие ребенка. Не стесняйтесь демонстрировать ребенку свою любовь, дайте ему понять, что будете любить его всегда и при любых обстоятельствах.

2. Вера в ребенка, принятие его автономности и индивидуальности. Верьте в уникальность своего ребенка. Он не является точной копией ни других детей, ни вас самих. Не требуйте от него реализации заданной вами программы и достижения поставленных вами целей. Предоставьте ему право самому творить свою жизнь.

¹ *Куфтяк Е. В.* Совладающее поведение в семье, регулярно применяющей физические наказания детей. Автореф. дисс. канд. психол. наук. СПб., 2003.

3. Психологическая поддержка ребенка. Это процесс, в ходе которого родитель сосредоточивается на достоинствах ребенка, его удачах с целью укрепления его самооценки. Это помогает ребенку почувствовать свою нужность, поверить в себя и свои способности (в противоположность развития комплекса неполноценности), помогает ребенку избежать ошибок и поддерживает его при неудачах. Поддерживать можно вербально (посредством ободряющих, положительно оценивающих слов и выражений), невербально (ласковые прикосновения, дружелюбное выражение лица), а также посредством совместных действий, физического соучастия. Еще раз обратим внимание на то, что для поддержки ребенка, родитель сам должен испытывать уверенность в себе, уметь принимать и уважать себя.

4. Четкие немногочисленные рамки и запреты. Постарайтесь, чтобы ваша любовь не обернулась вседозволенностью и безнадзорностью. Установите четкие рамки и запреты и позвольте ребенку свободно действовать в этих рамках. Запретов должно быть немного, лишь самые основные. Не становитесь на путь воспитания отрицанием: «не делай этого», «не ходи туда». Строго придерживайтесь установленных запретов и разрешений.

5. Осторожные поощрения и наказания. В качестве воспитательного воздействия чаще используйте ласку и поддержку, а не наказание или порицание. Не спешите прибегать к наказаниям, постарайтесь воздействовать просьбами, иногда непослушание обусловлено некорректными требованиями или проблемами ребенка (подробнее см. проблему 12). Не прибегайте к шантажу: «мне плохо от того, что ты не слушаешься», «ты хочешь, чтобы я умерла?». В этом случае вы ставите ребенка перед выбором: верить или не верить родителям.

6. Совместная деятельность. Смело вовлекайте ребенка в совместную деятельность, не оглядываясь на то, что он не может еще справляться с задачей так же хорошо, как и вы. Совместная игровая, художественно-творческая, трудовая деятельность объединяет, способствует пониманию друг друга, приносит эмоциональное удовлетворение, а также является эффективной формой обучения, передачи опыта.

7. Конструктивное преодоление детско-родительских противоречий. В случае возникновения конфликтной ситуации наиболее приемлемо не давление (ограничения, прямые указания, выдача советов), а совместное обсуждение и поиск альтернатив. В этом случае у ребенка появляется мотив найти и реализовать решение, развиваются его мыслительные способности и личностные ресурсы, устраняется необходимость демонстрации «силы» со стороны родителя. Научить ребенка находить альтернативу означает помочь ему в выборе наилучшего способа действия и принятии им ответственности за выполнение решения. Важную роль в процессе поиска альтернатив играют установки и формы поведения. И родитель, и ребенок

должны хотеть услышать партнера, смотреть на другого человека как на самостоятельную личность, понимать и принимать чувства другого.

Вывод. Ни наука, ни опытные практики не дадут родителям рецепта на все случаи жизни: «сделайте так – и не ошибетесь». Воспитание ребенка – большой труд, путь поиска, проб и ошибок, успехов и неудач, радостей и волнений, путь самосовершенствования и построения собственной счастливой жизни. Залогом успеха на этом пути является атмосфера любви, понимания, признания, доверия и самоуважения, способствующая развитию и самореализации как ребенка, так и родителей.

Проблема 15. Нужно ли воспитывать студентов?

Как указывалось выше, успешное решение воспитательных задач на ранних возрастных этапах, приводит к тому, что к окончанию школы растущий человек уже обладает основными личностными ресурсами для дальнейшего самостоятельного строительства своей жизни и себя самого. Однако каждый человек развивается индивидуально, далеко не всегда создаются оптимальные условия его развития. Кроме того, тенденции расширения легкого мира развлечений и виртуальной реальности в последние годы все больше «затягивают» детей и затрудняют формирование жизненных целей, становление профессиональных интересов и готовности к саморазвитию. Когда в общественном сознании ценности развития и самореализации уступают в конкуренции гедонистическим и материальным, школе и родителям очень нелегко выполнять воспитательные функции.

Не случайно преподаватели высшей школы все чаще проявляют недовольство не столько школьной подготовкой абитуриентов, сколько уровнем их личностной зрелости, их отношением к образованию и будущей профессии, степенью развитости волевых качеств.

Недостаток целеустремленности, ответственности, настойчивости, волевых ресурсов проявляется, например, в самоуправлении учебной деятельностью. Как показывают результаты исследований¹, всего пятая часть студентов первого курса и треть студентов второго курса не испытывают особых трудностей, оптимально используя свои ресурсы и добиваясь учебной эффективности без существенных перегрузок. Наиболее характерными для студентов являются регулятивные трудности, их испытывают до 70 % студентов первого и второго курсов. Такие трудности субъективно проявляются в нехватке времени на подготовку к занятиям, неоптимальности режима дня (студенты указывают, что им приходится заниматься в ночное время), перегрузке во время сессии и т.п. Неэффективная саморегуляция учебной деятельности студентов может быть обусловлена не только недостатком соответствующих умений, но и внешней мотивацией, от-

¹ Лызь Н.А. Субъектные качества студента как основа самоуправляемой учебной деятельности // Известия ЮФУ. Технические науки. 2010. № 10 (111). С. 203–208.

чужденностью от выполняемой деятельности. Именно включенность в деятельность опосредует проявление, а также и развитие личностных качеств в конкретной деятельности. В этой связи настораживает тот факт, что зачастую у студентов преобладают ситуативные мотивы, непосредственный познавательный интерес или внешние стимулы (отметка, стипендия и пр.). Желание большинства студентов получить образование не подкреплено ценностным отношением к учебной деятельности как средству профессионального и личностного роста. В сознании юношей и девушек образование не имеет самоценности как, например, профессиональная карьера или материальное благополучие. Оно воспринимается как средство, инструментальная ценность, обслуживающая реализацию ценностей-целей будущего. Таким образом, устойчивое ценностное отношение к образованию формируется только в контексте жизненных целей, на основе продуманности дальнейшего жизненного пути, выстроенной в сознании перспективы будущего. Однако сформированные у большинства студентов на данном этапе возрастного развития представления о будущем еще в большой мере идеальны, не проверены практикой их воплощения в жизнь, не имеют достаточно прочных связей с реальностью, а потому не позволяют активно утверждать их в жизни. Поэтому при достаточно осознанной устремленности к продолжению образования у большинства юношей и девушек еще не сложились четкие представления о собственной роли и самостоятельных действиях по достижению соответствующих целей.

Вероятно, в таком случае высшая школа должна не только ограничиваться обучением и профессиональной подготовкой, но и решать воспитательные задачи. Однако студенты являются совершеннолетними субъектами, самостоятельно несущими ответственность за свою жизнь, и, вероятно, не любые способы воспитательного влияния и методы воспитания к ним применимы.

Проблема. Нужно ли воспитывать студентов? Если да, то на что должна быть направлена воспитательная деятельность и как ее осуществлять?

В поисках ответа на первый вопрос необходимо обратиться к естественному процессу психологического становления человека, а именно к его этапу, связанному с юношеским возрастом. Известно, что возраст 18–23 года – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения комплексом социальных ролей взрослого человека. Психологическое содержание этого этапа связано с развитием самосознания, решением задач личностного и профессионального самоопределения и вступлением во взрослую жизнь. Студентам характерно стремление определять и проявлять свои жизненные позиции, планировать, организовывать свою жизнь. Поиск себя и конструирование своего жизненного пути

– непрерывный процесс, и именно юность может считаться периодом наиболее интенсивного самоопределения.

Таким образом, развитие человека не заканчивается к концу школы. В юношеском возрасте еще продолжается активный поиск себя, построение в сознании перспективы будущего, определение ценностно-целевых ориентиров дальнейшей жизни, профессиональное самоопределение и личностное развитие. Именно это является психологическим основанием для признания необходимости специальной воспитательной деятельности в вузе.

Недостаточность обучения и необходимость воспитания в высшей профессиональной школе также обусловлено ее базовой миссией, предполагающей удовлетворение потребностей студентов в разностороннем личностном, культурном, нравственном развитии; воспитание высоконравственной, духовно развитой и физически здоровой личности, способной к квалифицированной профессиональной деятельности и ответственности за принимаемые решения; формирование у студентов общекультурных и социально-личностных компетентностей, нравственных, духовных и культурных ценностей и потребностей; создание условий для интеллектуальной и творческой самореализации личности. Это предполагает не только профессиональное, но и личностное развитие будущего специалиста.

Личностное и профессиональное развитие человека правомерно рассматривать как единый процесс, объединяющим началом которого служит целостность личности, единство ее проявлений в разных сферах жизнедеятельности. Основным фактором личностно-профессионального развития является «внутренняя среда» личности, ее ценностные ориентации, способность стать в рефлексивную позицию по отношению к своей жизнедеятельности, потребность в саморазвитии, активность человека в его осуществлении. Безусловно, одним из условий личностно-профессионального развития человека является накопление им жизненного, в том числе профессионального опыта. Однако «ядром» и «мерилом» такого развития является становление самосознания, формирование ценностных отношений через самоопределение к различным объектам действительности (другим людям, профессии и пр.) и наращивание потенциала саморазвития.

Развитие личности профессионала обусловлено множеством факторов, основным из которых можно признать самосознание юноши или девушки, которое способствует построению себя в соответствии со своими взглядами на свое место в мире. Поэтому основными способами воспитательного влияния на студентов могут быть только опосредованные или контекстные (§3.2).

Таким образом, **воспитание** можно определить как органически связанную с обучением целенаправленную и систематическую деятельность высшего учебного заведения, направленную на создание специальных условий и среды, способствующей личностно-профессиональному развитию

студентов. Более конкретно можно сказать, что воспитательная деятельность в вузе предполагает создание условий:

- для самоопределения студентов (поиска жизненных и профессиональных смыслов) на путях, ценных в социальном отношении;
- творческой самореализации и развития своего потенциала в учебной, научной, спортивной и других видах деятельности, реализации студентами собственных образовательных целей, выбора индивидуальной образовательной траектории;
- развития личностных и субъектных качеств (целеустремленности, трудолюбия, самостоятельности, ответственности, инициативности и др.), осмысления значимых жизненных целей, формирования представлений о себе как о личности и профессионале, развития способности управлять своей учебной, профессиональной деятельностью, жизнедеятельностью в целом;
- планирования карьеры, развития лидерских качеств и потребности в достижениях в учебной, научной, профессиональной и других сферах;
- развития коммуникативных способностей, готовности к кооперации с коллегами, работе в коллективе;
- формирования готовности к непрерывному личностно-профессиональному саморазвитию;
- преодоления асоциальных, антинравственных и других негативных проявлений в молодежной среде.

На основании данных задач и возможностей вуза можно выделить пять основных **направлений воспитательной деятельности**.

Первое направление – это **реализация воспитательного потенциала учебного процесса**: предоставление студентам возможности выбора собственной образовательной траектории, средств ее реализации; использование лично ориентированных технологий, методов личностно-развивающего взаимодействия; вовлечение студентов в научную деятельность, участие в конференциях, предметных олимпиадах, конкурсах, соревнованиях; ценностное наполнение содержания гуманитарных и других учебных дисциплин; трансляцию ценностных ориентиров, отношений и культуры поведения посредством личного примера преподавателей.

Немаловажным фактором ценностно-смыслового развития студентов является содержание образования, в первую очередь, учебных дисциплин социальной и гуманитарной направленности, расширяющих представления студентов о проблемах и тенденциях развития общества, о человеке, его личностном и профессиональном развитии, об образовании и его функциях в современном мире. Для того чтобы эти представления способствовали самопознанию, жизненному и профессиональному самоопределению, становлению ценностного отношения к образованию и самосовершенствованию, расширению образовательных потребностей, осознанному проекти-

рованию дальнейшей образовательной траектории, необходима не просто трансляция знаний, а включение их в процесс личностного взаимодействия между педагогом и студентами.

Проблема заключается в том, что в процессе организации педагогом учебной деятельности студентов обращение осуществляется преимущественно к сфере опыта (знаний и умений) и незначительно – к когнитивной и мотивационной сферам в пределах их влияния на формирование этого опыта. Именно к этим сферам и сводится обучающийся человек, редуцированная модель которого закрепляется в понятии «студент». Понимание студента как «мыслящей машины», возможно, позволяет с некоторой эффективностью транслировать ему знания и формировать умения, но препятствует влиянию на отношения, ценности, интересы, т.е. на личностную сферу.

Известно, что вне признания и актуализации какого-либо качества, невозможно его развивать, поэтому к необходимым условиям личностного педагогического взаимодействия следует отнести:

- уважение и принятие студента как самоценной личности, обладающей разнообразными потребностями, способностями, интересами, стремящейся к достижению жизненных целей, имеющей собственную позицию и право ее реализовать;
- обеспечение личностной включенности студентов в процесс обучения, направленности на самопознание, рефлекссию процесса обучения и собственных особенностей, развитие отношения к изучаемым предметам и явлениям, самому себе, будущей профессиональной деятельности;
- создание «атмосферы» размышлений, диалога разных позиций, сотрудничества, поддержки, поиска новых значимых целей, признания и подчеркивания достижений.

Второе направление воспитательной деятельности в вузе предполагает **организацию внеучебной деятельности** в форме клубной, физкультурно-оздоровительной, спортивной, культурно-массовой работы. Такая деятельность способствует реализации студентами своего творческого потенциала, разностороннему развитию, сплочению коллектива, совершенствованию волевых и деловых качеств.

Очевидно, что личностно-профессиональное развитие специалиста происходит также и за пределами непосредственных взаимодействий между педагогами и студентами: в самоорганизуемой образовательной деятельности, во взаимодействии с управляющими подструктурами вуза, во внеучебной деятельности (творческие объединения, художественная самодеятельность, студенческое самоуправление). Поэтому процесс развития специалиста следует рассматривать не только в учебной деятельности, но и в более широкой, специально предназначенной для этого системе. Выше мы назвали ее воспитательной средой. Достаточно часто воспитательная или образовательная среда рассматривается учеными как совокупность

факторов и условий, влияющих на субъекта и обеспечивающих определенный воспитательный, личностно-развивающий эффект. Предполагается, что факторы среды, воздействуя на личность, вызывают необходимые изменения в ней. Нередко активность студента в такой модели представляется как стимулируемая данной средой. Такое понимание существенно сужает роль самой личности в ее развитии. Известно, что в юношеском возрасте человек, как правило, достигает того уровня зрелости, когда внешние факторы действуют на него, лишь преломляясь через его потребности, цели, отношения к окружающему миру, другим людям, самому себе. Объективно существующие в среде возможности личность преобразует в субъективно значимую среду, которая уже и будет содержать (или не содержать) факторы развития. Таким образом, воспитательная или образовательная среда должна создаваться как комплекс возможностей для проявления активности субъектов, преобразующихся в соответствии с их потребностями и целями в условия (факторы) собственного личностно-профессионального развития.

Третье направление осуществления воспитательной деятельности – это организация и **функционирование института студенческого самоуправления** и общественных организаций. Оно позволяет студентам проявить и развить инициативность, ответственность, целеустремленность, коммуникативные и организаторские способности.

Четвертое направление воспитания предполагает индивидуальное **педагогическое, психологическое и социальное сопровождение личностно-профессионального развития студентов** и реализуется в деятельности кураторов и специальных служб образовательной организации (социально-психологической службы, центра планирования карьеры, отдела практики и трудоустройства и др.) а также в процессе обеспечения социально-бытовых условий жизни студентов.

Пятое – это **информационно-просветительское направление**, предполагающее различные формы информирования для создания положительных образов и идеалов, пропаганды достижений, вовлечения студентов в разные виды деятельности, массовые мероприятия просветительского и профилактического характера.

Следует отметить, что воспитательная и образовательная деятельность вуза должны преследовать единые цели и представлять целостность. Проведенный выше анализ воспитания с позиции развития личности (§3.4, 3.5) показал, что воспитательная деятельность должна строиться на основе особых принципов. Обозначим их в приложении к воспитательной деятельности вуза.

Принцип гуманизации предполагает отношение к студенту как к уникальной и самоценной личности и создание гуманистической системы воспитания, основанной на потребностях студентов и направленной на

развитие целостной личности, способной к саморазвитию и успешной реализации своих устремлений и жизненных целей.

Принцип демократизации предполагает равноправие и социальное партнерство субъектов воспитательной деятельности, управление воспитательной деятельностью на демократических началах, с учетом мнений всех заинтересованных субъектов.

Принцип добровольности и активности – воспитание через создание комплекса условий и возможностей для выбора студентов на основе собственных целей и потребностей, через обеспечение личностной включенности всех субъектов в разные виды продуктивной деятельности и общения, через активизацию саморазвития.

Принцип толерантности предполагает наличие плюрализма мнений, подходов, различных идей для решения одних и тех же проблем, терпимость к мнениям других людей, учет их интересов, терпимость к другому образу жизни и поведению людей, не выходящему за требования законов и моральные нормы.

Принцип полисубъектности реализуется посредством участия во внеучебной деятельности различных структурных подразделений вуза, профессорско-преподавательского состава, квалифицированных специалистов в области искусства, литературы, спорта, а также государственных учреждений и общественных организаций.

Принцип целостности – обеспечение единства учебной, научной и воспитательной видов деятельности в подготовке профессионала путем их направленности на реализацию общих ценностных ориентиров, целей и задач.

Принцип индивидуализации – ориентация не на усредненную личность, а на поддержку формирования творческой индивидуальности студента, реализующаяся за счет вариативности и многообразия форм, методов и средств воспитательной деятельности.

Принцип комплексности – ориентация на все цели воспитательной деятельности в рамках каждого направления с использованием многообразия форм воспитательной работы.

Принцип оптимальности – учет социокультурной ситуации, социальных проблем студенческой молодежи, личностных особенностей субъектов воспитательной деятельности, наличия кадровых и материально-технических ресурсов.

Вывод. Процессы личностного развития, формирования и уточнения системы ценностей, переосмысления себя и реальности не прекращаются на протяжении всей жизни человека. В студенческом возрасте весьма интенсивно идут процессы самоопределения и личностно-профессионального развития. Базовая задача воспитания студентов – активизировать, направлять и поддерживать эти процессы. Такое контекстно-средовое вос-

питательное влияние осуществляется путем личностного педагогического общения, сопровождения личностно-профессионального развития, создания спектра возможностей для проявления разнообразной активности студентов, способствующей реализации их познавательного, творческого, личностного потенциала.

Резюме по третьей главе

В данной главе воспитание представлено, во-первых, с точки зрения его базовых составляющих: целей и содержания (§3.1), способов и методов (§3.2, 3.3); во-вторых, с точки зрения целостного решения личностно-развивающих задач в единстве содержательного и процессуального компонентов (§3.4, 3.5); в-третьих, с точки зрения реализации воспитания в главных социальных институтах – семье и образовательных организациях (§3.6, 3.7).

Целью воспитания является образ-идеал человека, освоившего базовую культуру, нашедшего свое место в мире, развивающего и реализующего свой потенциал. Основной задачей воспитания является не только формирование стандартных элементов социального опыта (например, нормативного, ролевого поведения, качеств культурного человека), но и «выращивание» в воспитаннике внутренних личностных основ регуляции собственного поведения, управления жизнью, собственным развитием и самореализацией. Для этого необходимо сформировать его ценностные отношения к себе, к миру, к другим людям, а также развить качества и волевые ресурсы, обеспечивающие саморегуляцию, способность совершать осознанный и ответственный выбор, ставить жизненные цели, направлять себя на их достижение. Базовыми механизмами становления таких психологических новообразований являются: накопление и осмысление воспитанником опыта деятельности, интериоризация культурных ценностей, самопознание и самоопределение (нахождение смыслов явлений, деятельности, объектов), осмысление жизненного пути, актуализация индивидуально-личностного потенциала.

В педагогическом управлении этими процессами императивные, прямые способы воспитательного воздействия, ориентированные на жесткое управление поведением ребенка, не играют значительной роли. Здесь необходимы опосредованные, косвенные способы влияния на воспитанника, направленные на деятельность и среду существования ребенка, на события и обстоятельства его жизни, на контекст его развития. Особое значение в воспитании имеют подходы, основанные на свободе выбора, самоопределения и саморазвития ребенка, на первичности его собственных потребностей, интересов, мотивов, жизненных задач, на свободном избрании видов деятельности, форм взаимодействия и общения. Условиями развития личности в воспитании становятся: включение воспитанников в соци-

ально и личностно значимую деятельность, обеспечение необходимой меры автономности ребенка в ней; уважение и принятие воспитанника как самоценной личности, актуализация его чувства самоуважения и собственного достоинства, признание его права на самостоятельное построение жизненного пути; создание воспитательной среды, которая обеспечивает поддержку, защищенность, трансляцию культуры поведения, духовно-нравственных ценностей и гуманных отношений, способствует развитию детского коллектива и детско-взрослой общности, позволяет удовлетворять потребности и интересы воспитанников, апробировать и утверждать их собственные позиции, ценности, смыслы.

Существует ряд особенностей воспитания, обуславливающих трудность его осуществления и невозможность точно гарантировать воспитательный результат.

Во-первых, воспитание является многофакторным процессом. К педагогически управляемым факторам воспитания можно отнести взаимоотношения с педагогами и близкими людьми, события, деятельность, коллектив, информационную среду, комфортность условий жизни, эстетическое оформление помещений и пр. Кроме организованных воспитательных воздействий на ребенка оказывают влияние различные организации и объединения, искусство, средства массовой информации. Результаты воспитания также могут зависеть от генетических факторов и состояния здоровья, от исходного опыта воспитанника.

Во-вторых, воспитание невозможно полностью унифицировать (сделать одинаковым для всех) и технологизировать (описать в виде совокупности действий, гарантирующих результат). Для саморазвивающихся систем (какой и является человек) педагогическое управление будет эффективным лишь тогда, когда оно согласовано с естественным движением системы. Таким образом, педагогическая деятельность по воспитанию должна иметь своей основой внутреннее содержание развития и осуществляться с учетом закономерностей формирования тех или иных психологических образований человека в логике их естественного становления с учетом индивидуальных особенностей каждого воспитанника.

В-третьих, воспитательный процесс характеризуется отдаленностью результатов от момента непосредственного воспитательного взаимодействия. Это требует особой организации этого процесса, учитывающей, что между действиями педагога, направленными на решение конкретной задачи воспитания и появлением результатов находится продолжительный временной интервал, в который необходимо сохранять ориентацию на решение поставленной задачи.

В-четвертых, огромную роль в воспитании играет личность педагога, его ценностные ориентации, профессиональная позиция, способности, педагогические знания и опыт. Компетентный воспитатель способен не

только корректно ставить задачи, выбирать, реализовать способы и методы воспитания, но и транслировать образцы личностной зрелости, нравственных выборов, направленности на саморазвитие через проявление собственной личностной позиции, целей, ценностей, приобщение воспитанников к опыту собственной личностной организации.

Вопросы и задания

1. Что такое цель воспитания? Какой она должна быть, по вашему мнению? Почему как в науке, так и в практике существуют разные взгляды на образ воспитанного человека?

2. Что вы понимаете под содержанием воспитания? В чем различие понятий «содержание воспитания» и «направления воспитания»?

3. Как взаимосвязаны цель и содержание воспитания? Может ли одно и то же содержание соответствовать разным целям? Приведите примеры.

4. Что представляет собой базовая культура личности? Как осуществляется ее формирование?

5. Перечислите и охарактеризуйте способы воспитательного влияния. Отрадите их сравнительный анализ в форме таблицы.

6. Какие воспитательные задачи могут решаться на основе прямого воспитательного влияния? Какими ограничениями оно обладает?

7. В чем суть опосредованного деятельностью воспитательного влияния? Что должно предшествовать началу воспитательной деятельности педагога? Опишите процесс решения воспитательной задачи на основе опосредованного способа.

8. Что объединяет такие подходы к осуществлению воспитания, как создание воспитательной среды и воспитательного коллектива, педагогическая поддержка и сопровождение? В чем заключаются сложности реализации таких способов воспитательного влияния?

9. Перечислите известные вам методы воспитания. Для решения каких задач используется каждый из них? Обозначьте возможности и ограничения каждого метода.

10. Какие методы воспитания чаще всего используются родителями или учителями? Почему?

11. В каких процессах происходит формирование у ребенка отношений, смыслов, ценностей? Каковы необходимые условия воспитания как интериоризации культурных ценностей?

12. Что вы понимаете под личностным педагогическим взаимодействием? Какую роль оно играет в развитии воспитанника?

13. Для чего необходима целенаправленная организация осмысления воспитанником собственного опыта? Каким образом воспитатель может ее осуществлять?

14. Какую роль играет самоопределение в развитии личности? Как можно воспитателю управлять этим процессом?

15. Может ли воспитание быть насильственным, построенным на противодействии воспитаннику? Что в нем (воспитаннике) может быть сформировано при преимущественном использовании метода наказания?

16. Психологами доказано, что самодисциплина и ответственное поведение наиболее эффективно формируются в системах свободного воспитания – там, где ребенка не заставляют и не наказывают. Почему для формирования способности воспитанника управлять собой и брать на себя ответственность за свои поступки необходимо предоставить ему свободу выбора и автономность?

17. Существует мнение, что воспитание есть искусство содействовать стремлению ребенка к своему собственному развитию. Как вы понимаете это высказывание?

18. Какие характеристики воспитательного процесса и воспитательной среды оказывают позитивное влияние на становление готовности воспитанника к дальнейшему саморазвитию?

19. В каких социальных институтах в наибольшей мере осуществляется воспитание? Кто в них координирует и осуществляет этот процесс?

20. В чем понятие воспитательной среды отличается от понятия формы воспитания?

21. Перечислите и охарактеризуйте параметры воспитательной среды образовательной организации, которые могут оказать влияние на результаты воспитания.

22. Какую роль в воспитании играет воспитательный коллектив? Каким образом педагог может управлять его развитием?

23. Может ли воспитательная среда негативно влиять на личностное становление воспитанника? Охарактеризуйте «неразвивающую» воспитательную среду.

24. Какие методы и формы воспитания, на ваш взгляд, должны использоваться в воспитательном процессе вуза?

25. Может ли процесс воспитания направлять сам воспитанник? Каким образом? При каких условиях?

26. Для чего необходима диагностика результатов воспитания? Как ее можно осуществлять в образовательной организации? Какие показатели, на ваш взгляд, могут использоваться для оценки результатов?

27. Какие особенности родителей и семьи в целом оказывают определяющее влияние на воспитание ребенка? Сформулируйте условия эффективной воспитательной деятельности родителей.

28. Почему в воспитании очень важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребенка?

29. Почему в воспитании результаты не всегда совпадают с прогнозом и ожиданиями воспитателей? Что необходимо делать в таких случаях?

30. Существует мнение, что настоящий воспитатель, имея научные знания и постоянно развивая практический опыт, всегда создает свой авторский стиль (систему) воспитания. Согласны ли вы с такой позицией?

Рекомендуемая литература

1. *Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М.* Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Под ред. Н.М. Борытко. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – С. 165–239.

2. *Воспитательная деятельность педагога / Под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой.* – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 336 с.

3. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Общаться с ребенком. Как? – М.: ЧеРо, 1998. – 240 с.

4. *Каракровский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М., 1996. – 160 с.

5. *Сериков В.В.* Общая педагогика: Избр. лекции. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 91–159.

6. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Изд. центр «Академия», 2012. – С. 293 – 444.

7. *Щуркова Н.Е.* Прикладная педагогика воспитания. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.

ГЛАВА 4. ОБУЧЕНИЕ

Расскажите мне – и я забуду, покажите мне – и, может быть, я запомню, но вовлеките меня – и я пойму.

Китайская пословица

Цель обучения ребенка состоит в том, чтобы сделать его способным развиваться дальше без помощи учителя.

К. Хаббард

Теория обучения (дидактика) – одна из наиболее детально разработанных научно-педагогических дисциплин. Именно появление принципов обучения знаменовало начало педагогики как науки (§2.2). Также в житейском опыте педагогика зачастую ассоциируется с учителем и практикой обучения детей. Однако в логике учебного пособия, продвигаясь от общего к частному, этот процесс рассмотрен только в четвертой главе. Почему? Дело в том, что вопросы обучения во многом производны от трактовки сущности образования и воспитания, а потому опираются на представления, введенные в предыдущих главах. Понимание обучения как части образования, как средства психического, личностного и духовного развития (§1.7), формирования базовой культуры человека (§3.1) позволяет ответить на вопросы «ради чего организуется этот процесс?», «каковы должны быть его результаты?». Рассмотрение обучения как педагогического процесса (§2.4) способствует пониманию его внутренней логики. Обучение можно представить как одну из сторон процесса образования, специфика которой определяется тем, что развитие опыта, способностей и личностных качеств учащегося осуществляется преимущественно в познавательной деятельности.

В этой главе так же, как и при рассмотрении воспитания, в основу структурирования материала положены основные составляющие педагогической системы: целевой (ради чего учить?), содержательной (чему учить?) и процессуальной (как учить?). Сущность и цели обучения показаны через три его различные модели, соответствующие выделенным выше (§1.6) образовательным парадигмам. Такой подход позволяет понять всю полноту функций обучения и задать необходимый базис для анализа целесообразности содержания, форм, методов и средств осуществления этого процесса.

4.1. Обучение как передача знаний

Традиционным и исторически наиболее ранним является представление воспитания и обучения как единого процесса трансляции опыта от старшего поколения младшему (§1.2). С развитием науки обучение отделилось от воспитания и стало пониматься как процесс передачи знаний. При этом под подлежащим передаче знанием подразумевались обобщен-

ные результаты объективного (научного) познания мира, обеспечивающие ориентировку человека в предметном (производственном) мире. Сформировалась специфическая модель обучения, где педагог предстает как носитель предметных научных знаний, роль которого заключается в том, чтобы **передать готовое знание ученику**, а задача последнего – его присвоить. Результативность обучения в этом подходе определяется по степени совпадения воспроизводимых учеником знаний с учебным материалом, преподносимым педагогом или изложенным в учебнике. **Ученик предстает как сосуд, который заполняют знанием**, что, впрочем, не отменяет учета некоторых закономерностей такого «заполнения», а потому требует от педагога реализации ряда принципов обучения: наглядности, систематичности и последовательности, сознательности и активности, связи теории с практикой и др. Выдвижение таких принципов, позволяющих более эффективно передавать знания, было несомненным шагом вперед по сравнению с господствовавшим в средневековье догматическим (церковно-религиозным) обучением, осуществляющимся через слушание, чтение, механическое запоминание и дословное воспроизведение текста, осмысление которого не требовалось.

Триста лет назад формирующуюся репродуктивно-педагогическую цивилизацию знаниевый подход к обучению совершенно устраивал. Дело в том, что накопленного знания, подлежащего передаче от одного поколения другому, было относительно немного, передаваемые формы опыта были стандартными, в массовом масштабе реализовалось лишь элементарное обучение детей чтению, письму, математическим операциям, основам наук, усвоение которых позволяет человеку в дальнейшем успешно выполнять свои производственные функции. Следует заметить, что именно под эти задачи разрабатывались и принципы, формы, методы обучения, которые прочно закрепились, вышли на уровень стереотипов педагогической деятельности, хотя некоторые из них уже не отвечают требованиям современности.

В дальнейшем **знаниевый подход к обучению подвергается критике и учеными, и практиками**. Во-первых, накопленное человечеством знание стремительно увеличивается в объемах. К настоящему времени количество знаний так велико, что недоступно ни одному человеку даже в своих основах. Во-вторых, ограничение активности ученика восприятием, запоминанием и воспроизведением ведет к формированию пассивной позиции и не позволяет обеспечивать прочность и действенность знаний. В рамках такого подхода становится невозможным эффективно решить даже его основную, достаточно узкую задачу. В-третьих, помимо знания есть и другие необходимые человеку элементы опыта (умения, отношения); кроме науки и научных знаний существуют не менее значимые источники опыта: искусство, вера, жизненная практика. Ведь само по себе знание,

даже научное, не способно обеспечить успешность решения жизненных и производственных задач. В-четвертых, ориентация обучения на основы наук ведет к тому, что знания выстраиваются в соответствии с логикой конкретной науки, получается предметное структурирование материала и множество слабо связанных между собой учебных предметов, тогда как образованность предполагает такое освоение знаний, которое ведет к формированию целостного мировоззрения (подробнее см. проблему 1).

Знаниевый подход к обучению, наиболее характерный авторитарной парадигме, сохраняется и по настоящее время, но реализуется не в своей ортодоксальной форме, а в несколько усовершенствованной. Такое обучение называют **объяснительно-иллюстративным** (пассивно-созерцательным, сообщающим, информационно-иллюстративным, репродуктивным). Основная его цель – формирование знаний, передаваемых в готовом виде, и способов деятельности в типичных ситуациях, т.е. умений и навыков. Учитель излагает, объясняет материал, применяя различные наглядные пособия, иллюстрации, демонстрации, а ученики слушают, запоминают, учатся применять полученные знания для решения конкретных задач, отрабатывают соответствующие умения. Такое обучение позволяет за относительно короткое время передавать большой объем концентрированной информации, способствует развитию восприятия, памяти, воспроизводящего мышления учащегося, в определенной мере некоторых личностных качеств (волевых ресурсов, исполнительности, дисциплинированности).

Результативности объяснительно-иллюстративного обучения способствует соблюдение **дидактических принципов** – руководящих идей, задающих характер деятельности педагога при организации этого процесса. К ним относятся принципы научности, наглядности, доступности, последовательности и систематичности, сознательности и активности, связи теории с практикой, прочности усвоения знаний. Они предписывают необходимость: планирования учебного процесса и научно обоснованного распределения учебного материала; учета предыдущего опыта и уровня подготовленности учащихся, обеспечения взаимосвязи абстрактного знания с конкретным, наглядным, практическим; применения знаний для решения задач, отработки усвоенных умений и др. Как указывалось выше (§2.3), принципы основываются на научно доказанных закономерностях, в данном случае – на таких закономерностях, которые фиксируют протекание процессов познания и усвоения учащимися материала от чувственного восприятия через осмысление к практическому применению, от простого к сложному, через повторения и упражнения.

К знаниевому подходу с некоторой долей условности можно отнести и **программированное обучение**, в основе которого лежит кибернетическое понимание управления сложным объектом. Управление деятельностью ученика по освоению знаний и умений осуществляется учителем с

использованием прямой (посылка команд) и обратной (получение информации о ходе обучения) связи, как правило, опосредованно, с применением программированных пособий или автоматизированных обучающих систем.

При составлении таких пособий или обучающих программ педагогом четко формулируются цели, проводится логическая проработка содержания, выделяются основные понятия, идеи и логические связи. Весь материал делится на небольшие, завершенные по смыслу порции, которые выстраиваются по линейной или разветвленной логике. Ученику вначале небольшой порцией предъявляется информация для изучения, затем предлагается проверочное задание, а после его выполнения предъявляется ответ для самоконтроля и, в зависимости от правильности ответа, даются указания о дальнейшей работе. В разветвленных программах ученик имеет возможность выбирать широту изучения темы или последовательность изучаемых вопросов.

По сравнению с объяснительно-иллюстративным, программированное обучение развивает самостоятельность учеников, позволяет индивидуализировать процесс обучения, поскольку каждый может работать в своем собственном темпе и постоянно получать информацию о ходе процесса обучения. Здесь осуществляется пошаговый контроль (как правило, в тестовой форме), своевременная коррекция и исправление ошибок, если они допущены. Однако такой вид обучения больше всего нагружает память и воспроизводящее мышление ученика, не учит способам учебной работы (неизвестно, как ученик сумел усвоить материал или почему не смог этого сделать). Дробление материала на порции не способствует формированию целостного мировоззрения, а индивидуальная работа учащегося с пособием или автоматизированной обучающей системой не позволяет использовать воспитательный потенциал воздействия личности учителя и социального контекста обучения (подробнее см. проблему 5).

И программированное, и объяснительно-иллюстративное обучение, реализуя знаниевый подход, нацелены на передачу готовых знаний, правил и инструкций, следуя которым обучающийся мог бы гарантированно выполнить задание. Они не стимулируют творческую активность учеников и обладают крайне ограниченными возможностями в развитии познавательной сферы (особенно продуктивного мышления, творческого воображения), в формировании мировоззрения, отношений к изучаемым объектам и явлениям, готовности к самообразованию и саморазвитию. Они ориентированы на формирование человека-исполнителя, обладающего конкретными знаниями и умениями. Используя данные виды обучения, можно, в лучшем случае, передать знания, имеющиеся у учителя и/или зафиксированные в учебниках. А как говорилось ранее (§1.5), для того чтобы обеспечить общественный прогресс, необходимо, чтобы каждое

следующее поколение шло в своем развитии дальше поколения своих родителей и учителей.

Совершенствование знаниевого подхода в науке и практике шло по нескольким направлениям:

- акцент на формировании умений, навыков, практического опыта, опыта решения жизненных проблем способствовал появлению прагматического, практико-ориентированного, трудового, компетентностно-ориентированного, проектного обучения;
- акцент на развитии познавательных и творческих способностей ученика – проблемного и развивающего обучения;
- акцент на формировании ценностных отношений и личностном развитии – личностно-развивающего обучения.

Качественно новой ступенью развития теории обучения стало понимание учеными того, что только в собственной деятельности ученика и только вместе с освоением других элементов опыта возможно сознательное и прочное усвоение знаний. Эта идея наиболее детально воплотилась в рамках деятельностного подхода.

4.2. Обучение как организация учебно-познавательной деятельности

С позиций этого подхода обучение не сводится к механической передаче знаний, это – двухсторонний процесс, предполагающий деятельность двух (или более) субъектов – учителя и ученика. Обучение представляет собой **специфический процесс познавательной деятельности ученика, управляемый педагогом**. Деятельность педагога называется преподаванием или обучением в узком смысле, деятельность ученика – учением, учебной деятельностью. Каждая из них характеризуется своими целями, мотивами, действиями.

Учебная деятельность рассматривается в педагогической психологии с двух позиций: как разновидность деятельности вообще и как особенная познавательная деятельность, цель которой заключается не в изменении некоторого материального предмета, а в производстве и приращении опыта, в развитии самого человека, усваивающего знания. Как и любая деятельность, учебная имеет определенную структуру и характеризуется активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью. **Структура деятельности** включает, как минимум, три звена:

1) мотивационно-ориентировочное – первое звено, способствующее появлению интенции (желания, стремления, цели) на выполнение деятельности и созданию ориентировочной основы деятельности, которая объединяет во внутреннем плане цель, образ среды и образ предстоящих действий;

2) исполнительно-операционное – последовательность действий и операций субъекта, приводящая к достижению цели. В учебной деятельности это звено осуществляется через решение учебных задач;

3) контрольно-оценочное, предполагающее наличие образа желаемого результата действия, сличение этого образа и реального результата и принятие решения о продолжении, коррекции или завершении действия. Всякое действие становится произвольным и регулируемым только при наличии этого звена.

По сравнению со знаниевым, деятельностный подход обладает рядом преимуществ. Во-первых, он предполагает представление процесса обучения с точки зрения его **внутренней логики и структуры деятельности по усвоению знаний и умений**. Так, согласно исследованиям отечественных ученых, внешняя структура учебной деятельности включает мотивацию, учебные задачи, учебные действия, контроль, переходящий в самоконтроль, оценку, переходящую в самооценку. Учебная деятельность представляется как решение системы учебных задач, которые даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия – предметные, контрольные, вспомогательные, такие как обобщение, анализ, схематизация и т.д. Центральным звеном внутренней стороны учебной деятельности является **усвоение** – процесс приема, трансформации, смысловой переработки, сохранения полученных знаний и применения их в новых ситуациях решения теоретических и практических задач. Усвоение происходит благодаря умениям ученика структурировать и актуализировать знания, соотносить общее и частное, выделять главное и второстепенное. Усвоение также обусловлено личностной значимостью материала, эмоциональным отношением к нему, возможностью его использования в значимых ситуациях. Таким образом, вскрытие структуры учебной деятельности и закономерностей процесса усвоения позволяет находить более эффективные пути педагогического управления учебной деятельностью учащихся.

Второе преимущество деятельностного подхода связано с рассмотрением процесса обучения с точки зрения его **продуктивного характера и целостности процесса познания** субъектом окружающего мира. Такая целостность проявляется в том, что приобретаемые знания тесно взаимосвязаны с их преобразованием и с использованием на практике, а значит, с умениями и навыками, с познавательными способностями, с прошлым опытом и целями человека.

Преобразование объективного научного знания в знание индивидуальное – очень сложный процесс, характеризующийся специфическими механизмами и предполагающий познавательную активность учащегося: соотнесение им нового и имеющегося опыта, порождение собственного опыта, актуализацию интеллектуальных, эмоционально-волевых и других лично-

стных ресурсов ученика. Познание также предполагает применение знаний, их проверку в собственном опыте и освоение способов практической деятельности, развитие умений использовать знания для решения практических задач, «умений учиться» и метакогнитивных умений, позволяющих самостоятельно накапливать опыт и осуществлять регуляцию умственной деятельности в процессе познания.

В этом подходе существенное значение приобретают **познавательные способности** учащегося, развитие его внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения, которое, с одной стороны, является условием результативности обучения, с другой – неотъемлемым результатом процесса освоения знаний и умений. По сравнению со знаниевым подходом, здесь появляются дополнительные возможности интеллектуального развития учащихся за счет повышения их активности и продуктивности познавательной деятельности. Это позволяет реализовать развивающую функцию обучения.

Еще одна особенность деятельностного подхода заключается в понимании учения как активной целенаправленной деятельности, направляющейся мотивами. **Мотивы** – это те побуждения, которыми ученик руководствуется, осуществляя те или иные учебные действия либо учебную деятельность в целом. Поскольку усвоение опыта не может осуществляться без собственной активности со стороны ученика, а любая деятельность, в том числе учебная, не может выполняться при отсутствии мотивов у ее субъекта, то **предметом педагогического управления должны стать не только учебные действия ученика, но и его мотивация учения.** Психологические исследования показали, что учебная деятельность имеет полимотивированный характер, т.е. к учению ребенка побуждает не один, а ряд мотивов различного свойства, каждый из которых выступает не изолированно, а во взаимодействии с другими.

Все многообразие **мотивов учебной деятельности** школьников можно представить несколькими взаимосвязанными группами:

– познавательные, основанные на соответствующей потребности и поддерживаемые любознательностью, интересом, желанием узнать новое, стремлением расширить свой кругозор; эти мотивы проявляются в увлеченности самим процессом решения учебных задач, в удовольствии от процесса познания;

– перспективные мотивы, основанные на понимании значимости конкретного учебного материала и взаимосвязи учебного предмета с жизненными целями и перспективой будущего (поступлением в институт, выбором профессии, созданием семьи и т.п.);

– социальные, основанные на потребностях в социальных контактах, внешнем признании, повышении статуса, на желании получить одобрение учителей и родителей, пользоваться авторитетом среди сверстников;

– мотивы достижения и соревнования, ориентированные на результат и основанные на желании достигнуть чего-то, испытать себя, сделать что-то лучше или быстрее других;

– формальные мотивы, основанные на чувстве долга и ответственности, стремлении выполнять требования, быть послушным учеником;

– мотивы получения награды (сладостей, игрушек, денег, права удовлетворить какую-либо не связанную с обучением потребность) или избегания нежелательных событий, наказания.

Эти и другие мотивы учебной деятельности не существуют в изолированном виде. Чаще всего они выступают в сложном переплетении и взаимосвязи. Одни из них имеют основное значение в побуждении и стимулировании учебной деятельности, другие – дополнительное, обуславливая ее характер в конкретной ситуации.

Мотивы являются важнейшим компонентом и фактором результативности учения. **Внутренняя мотивация**, обусловленная, в первую очередь, познавательной потребностью, целями и интересами учащихся, придает учебной деятельности активный и направленный характер, обеспечивает вовлеченность в деятельность, эмоциональное удовлетворение и получение значимого результата. **Внешние мотивы** характеризуются тем, что освоение знаний и умений, познавательное развитие не является целью, а выступает средством достижения других целей. Это может быть получение хорошей оценки, аттестата, подчинение требованиям учителей или родителей, получение похвалы и др. При внешней мотивации активность учащегося носит вынужденный характер, как правило, он отчужден от процесса познания, проявляет пассивность, зачастую переживает бессмысленность происходящего.

Случается так, что ребенка заставляют учиться, и единственным стимулом для него является отметка. Это не вина конкретного ребенка, а беда всего образования, которое не смогло поддержать и развить естественную любознательность ребенка, стремление к общению и совместной деятельности, способствовать получению удовлетворения от процесса познания. Мотивы учения связаны с основными жизненными отношениями ребенка, с его потребностями и стремлениями, и лишь благодаря этой связи они приобретают свою побудительную силу. Внутренние мотивы формируются, если образование носит гуманный характер, а обучение предполагает творческую деятельность учеников, способствует развитию и удовлетворению их собственных познавательных и социальных потребностей (подробнее см. проблему 16).

Развитие педагогики и деятельностной теории учения в психологии способствовало появлению видов обучения, основанных на том, что знания и умения не даются ученику в готовом виде, а производятся им самим в процессе организованной педагогом учебно-познавательной деятельно-

сти. Из таких видов в современной практике наиболее распространены развивающее и проблемное обучение.

Развивающее обучение – вид обучения, ориентированного на развитие познавательных (восприятия, внимания, памяти, мышления, речи), и (в ряде теорий) других психических процессов (моторики, воли) учащихся. Усвоение знаний и умений рассматривается не как самоцель обучения, а как средство развития, в первую очередь, интеллектуальных способностей ребенка.

Разработка теорий развивающего обучения осуществлялась преимущественно в рамках педагогической психологии исходя из положения, выдвинутого известным отечественным психологом Л.С. Выготским, устанавливающим единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. Основная идея заключается в том, что **обучение, опережая развитие, стимулирует его**, и в то же время опирается на актуальный уровень развития. Таким образом, процессы развития идут вслед за процессами обучения, создающими «зону ближайшего развития», следовательно, развивающее обучение должно ориентироваться именно на эту зону и иметь опережающий характер. Следует отметить, что под объектом развития здесь понимается преимущественно познавательная сфера ученика, на которую обучение непосредственно и направлено. Личностное развитие ребенка чаще всего остается за пределами сферы внимания исследователей.

Наиболее проработаны и распространены в практике отечественной школы две системы развивающего обучения: Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Отличительными чертами первой системы являются направленность на общее развитие школьников, высокий уровень трудности, на котором ведется обучение, быстрый темп прохождения учебного материала, ведущая роль теоретических знаний и обобщений. Основной задачей системы является **обогащение ума школьника разносторонним предметным содержанием** и создание благоприятных условий для глубокого осмысления получаемой информации. Также система направлена на то, чтобы возбуждать у детей самостоятельную, ищущую мысль, связанную с живыми эмоциями, с волевой сферой, что способствует преодолению монотонности и скуки процесса учения. Действенным средством, позволяющим идти быстрым темпом и сильным, и слабым учащимся, является применение дифференцированной методики, специфика которой состоит в том, что одни и те же вопросы программы могут изучаться с разной глубиной на основе заданий с разным уровнем трудности. Это также позволяет индивидуализировать обучение, задать необходимый уровень трудности для каждого ученика, работающего в «зоне ближайшего развития».

Система развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина нацелена на **развитие теоретического (абстрактного, логического) мышления и творческих способностей учеников**. Эта концепция ориентируется не на репродукцию (запоминание и воспроизведение) готовых знаний, а на процесс активно-исследовательского усвоения знаний и умений, посредством мотивированного и целенаправленного решения задач, связанных с проблемными ситуациями. Знания, составляющие конкретный учебный предмет или его основные разделы, учащиеся усваивают, анализируя условия их происхождения, благодаря которым они (знания) становятся необходимыми. При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся при помощи учителя учатся обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний. Это отношение они воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства абстрактно, в чистом виде, а в дальнейшем конкретизировать, применять его для решения частных задач, переходить от всеобщего к частному и обратно. Таким образом обеспечивается не только развитие мышления, но и формирование обобщенной системы знаний о сущности тех или иных объектов или явлений и умений применять их в разнообразных ситуациях.

Проблемное обучение основано на получении обучающимися новых знаний посредством решения проблемных задач в создающихся для этого проблемных ситуациях. Такие познавательные задачи характеризуются противоречием между имеющимися у ученика знаниями и умениями, с одной стороны, и теми, которые необходимы для ответа на вопрос или для разрешения проблемы, с другой.

В зависимости от меры участия учителя в усмотрении и решении проблемы различают различные **уровни проблемности в обучении**: от демонстрации решения поставленной проблемы самим педагогом (проблемное изложение) до самостоятельного усмотрения проблемы учащимся и нахождения объективно новых способов ее решения (исследовательское обучение). Даже при использовании проблемного изложения учащиеся не просто усваивают готовое знание, а усматривают истоки и пути его происхождения, что способствует более глубокому его пониманию, выдвижению своих гипотез, формированию отношения к изучаемому объекту или явлению. Чаще всего к проблемному обучению относят частично-поисковый метод (§4.6), который предполагает вовлечение обучающихся в процесс решения проблемы, разбитой на подпроблемы, задачи, вопросы. В этом случае учащиеся производят знание при помощи педагога на каждом из этапов решения проблемы – в процессе анализа условий, выдвижения гипотез, выбора и реализации плана решения, контроля правильности решения.

Если проблемная ситуация сконструирована педагогом верно (проблема связана с жизненным опытом, решение задачи опирается на предшествующий опыт учащегося, но не является очевидным и т.д.), то она вызывает активность учеников, стремление к самостоятельным поискам, мобилизацию знаний, чувство удовлетворения от процесса познания. Знания, полученные в процессе решения проблемы, характеризуются прочностью и действенностью, у учащихся формируется опыт творческой деятельности, развиваются продуктивное мышление, креативность, воля, учебные интересы. Учитывая проблемный характер научного знания и человеческой практики, умение решать проблемы способствует обогащению жизненного опыта ребенка, развитию «умения учиться». Однако для реализации проблемного обучения необходима проблематизация учебного материала и специальное конструирование задач с учетом уровня знаний, умений, способностей учеников, а также значительно большее учебное время, чем при объяснительно-иллюстративном обучении.

Следует отметить, что рассмотренные виды обучения опираются на активный и продуктивный процесс учебно-познавательной деятельности, заключающейся в переработке и/или производстве учеником собственного знания при решении проблемных задач, т.е. по сути одновременно являются и проблемными, и развивающими. В них заложена **возможность** развития способности учиться, познавательных интересов ученика, реализации и развития его творческого потенциала, получения удовлетворения от процесса познания. **Ограничениями** данных видов обучения является концентрация преимущественно на познавательной сфере ученика. Он воспринимается не столько как личность со своими целями, потребностями, качествами, сколько как учащийся, выполняющий учебно-познавательную деятельность, право управлять которой принадлежит учителю. Невостребованность большинства личностных качеств учащихся приводит к невозможности их целенаправленного развития.

Перспективами развития деятельностного подхода к обучению является переход к личностно-деятельностному с акцентом на следующих характеристиках учебной деятельности:

- в учебной деятельности активизируются не только познавательные процессы (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), но и личностные образования (потребности, мотивы, эмоции, воля); она приводит к психическим и личностным изменениям обучающегося в зависимости от его позиции (осознаваемой свободы и ответственности в выборе и реализации учебных действий) и результатов собственных действий;
- подлинная учебная деятельность имеет место при наличии внутренней мотивации ученика, основанной на потребностях познания и развития;

- успешность учебной деятельности находится в большой зависимости от того, насколько учащийся стал субъектом учебной деятельности, каково его отношение к предмету изучения, средствам и способам достижения учебных целей, к себе, учителям и коллегам.

Учесть эти особенности и более широко реализовать возможности разностороннего развития ребенка позволяет личностный подход к обучению.

4.3. Личностно-развивающее обучение

В данном подходе обучение рассматривается как одна из сторон образовательного процесса, направленного на развитие личности, которая обладает сформированным мировоззрением, ценностями и качествами, позволяющими найти свое место в мире, обогатить и реализовать свой потенциал. С этих позиций основной акцент в обучении делается на том, насколько этот процесс способствует:

- целостному развитию учащегося: познавательной, эмоционально-волевой, ценностно-смысловой, мотивационной и других сфер личности;
- формированию позиции субъекта деятельности и субъектных качеств (активности, инициативы, ответственности, рефлексивности, самостоятельности, саморегуляции), позволяющих достигать цели, решать жизненные проблемы;
- становлению мировоззрения, нахождению учеником собственных жизненных смыслов и значимых целей,
- формированию готовности к дальнейшему самообразованию и саморазвитию;
- самовыражению, самореализации личности.

Учебный предмет и учебный материал в данном подходе рассматриваются как «повод и тема для встречи», диалога учителя и ученика, как возможность для продвижения в понимании мира и самого себя, как средство развития способностей и личностных качеств, как сфера самовыражения ученика, формирования и проявления отношения к изучаемым объектам, явлениям, деятельности.

Известный отечественный педагог, основатель школы личностно-ориентированного образования В.В. Сериков пишет: «Средства личностно-развивающего образования в известной степени противоположны традиционным «научающим» и «направляющим» педагогическим средствам. Для личности не может быть правильным *не принятое ею*, освоенным – *не созданное* в собственной практике, значимым – *не пережитое* в жизненном опыте, полезным – *не утверждающее* ее достоинства. Отсюда и иная направленность способов педагогического «воздействия»: стремление вырастить новый опыт, создать его вместе с воспитанником, а не «объяснить», «убедить», «привить». Иными словами, новый культурный текст

создается *в контексте* личностного опыта. Каждый элемент нового опыта проникает в сознание через акт выбора, *через диалог* с его носителем. Освоение личностного опыта – это своеобразное вхождение в значимую для себя роль, игра не искусственная, а *игра в самого себя*, предъявление другим своих ценностей»¹.

Личностно-развивающее обучение акцентирует внимание не только и не столько на усвоении знаний и развитии познавательной сферы ученика, сколько на становлении его личности, оно реализует **задачи и обучения, и воспитания**. Поэтому в таком обучении необходимо учитывать описанные выше (§3.4 и 3.5) механизмы развития ценностно-смысловой сферы воспитанника и факторы формирования готовности к саморазвитию, создавать соответствующие условия и ситуации. Различие воспитания и личностно-развивающего обучения заключается в том, что первое реализуется в многообразных видах деятельности (трудовой, игровой, познавательной, эстетической, коммуникативной и пр.), а обучение – преимущественно в учебно-познавательной. С учетом специфики такой деятельности можно конкретизировать **условия личностного развития ребенка в обучении**:

- уважение и принятие ученика как самоценной личности, опора на положительное в нем, помощь в преодолении трудностей и в решении возникающих проблем;
- обеспечение личностной вовлеченности учащегося в учебную деятельность, возможности удовлетворять в ней познавательные и социальные потребности, апробировать и утверждать собственные позиции, качества, смыслы;
- реализация индивидуализации обучения, обеспечение разнообразия содержания, форм, методов обучения, предоставление учащимся возможности выбора в соответствии с собственными способностями, потребностями и интересами;
- целенаправленная организация осмысления приобретаемых знаний и умений, их значения в жизнедеятельности, поддержка формирования собственной позиции ученика по отношению к изучаемым объектам и явлениям, позитивного отношения к обучению и развитию;
- обеспечение взаимосвязи разных элементов опыта: знаниевого и деятельностного, житейского и научного, рационального и эмоционального.

Реализация данных условий может осуществляться разными способами. Например, субъектный подход в обучении предполагает акцент на **развитии ребенка как субъекта учебной деятельности**, который вовлечен в нее и способен самостоятельно контролировать и регулировать эту деятельность.

¹ Сериков В.В. Общая педагогика: Избр. лекции. Волгоград: Перемена, 2004. С. 109.

Как указывалось выше, субъект – это источник активности, автор, творец, инициатор преобразований действительности и самого себя. Согласно Е.Д. Божович, «субъект учения – это школьник, который не только усваивает (или даже «присваивает») содержание учебного материала, но и соотносит его с содержанием собственного опыта, накопленного как в процессе предшествующего обучения, так и в жизненной практике; сам регулирует (контролирует и корректирует) свою познавательную деятельность на основе рефлексии не только результатов, но и процесса этой деятельности; при этом регуляция и рефлексия включают не только рационально-логические операциональные, но и личностно-смысловые аспекты»¹.

Становление ребенка как субъекта деятельности – длительный процесс. В целенаправленно созданных условиях к старшему школьному возрасту формируется подлинный субъект учебной деятельности, который:

- ориентирован на ценности познания, развития, творчества, являющиеся источниками соответствующей мотивации учебной деятельности;
- владеет умениями саморегуляции для ее организации и контроля;
- осознает свои возможности и ограничения, себя как творца преобразований в самом себе;
- способен ставить задачи саморазвития и понимает, зачем это надо;
- не только ориентирован на результат, но и увлечен самим процессом познания и саморазвития, что открывает возможности для творческого поиска как подходов к решению учебных задач, так и новых способов осуществления учебной деятельности.

Следует отметить, что лишь субъект учебной деятельности может в полной мере использовать ее интеллектуально и личностно-развивающие возможности. Способность ставить цели, делать осознанный выбор, управлять своей учебной деятельностью, проявлять инициативу и нести ответственность за результаты, постепенно формирующиеся в рамках одной деятельности, становятся личностными образованиями и могут переноситься на другие виды деятельности. Поэтому формирование и актуализация позиции субъекта является важнейшей педагогической задачей на любой ступени образования.

Постановка ребенка в позицию субъекта предполагает изменение традиционных отношений между учителем и учеником. Ученик должен иметь возможность реализовать роль соавтора учебного процесса, определять собственные цели, осуществлять их достижение, оценивать степень достижения и эффективность собственной деятельности.

Идеи субъектного подхода стали основанием для многих педагогических разработок. Так, например, в образовательной системе «Школа 2100» разработан специальный дневник школьника, который направлен на то,

¹ Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / Под ред. Е.Д. Божович. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2000. С. 11.

чтобы ребенок научился контролировать себя и организовывать свою жизнь. В дневнике предусмотрены специальные графы для постановки перспективных целей («Чему я хочу научиться в этом году ...», «Мои родители хотят, чтобы я научился ...»), для текущих задач («На этой неделе мы будем стараться ...»), для самооценки дня, успехов на конкретной учебной неделе, за учебную четверть по каждому учебному предмету, за учебный год как в школе, так и вне ее. Вот как авторы отвечают на вопрос о том, чем дневник поможет ребенку:

1. В него он будет записывать не только то, что в обычном дневнике, но и рассказывать о себе то, что захочет. Это поможет ребенку лучше понять самого себя.

2. Оценивать достижения ребенка будет не только учитель, но и он сам.

3. Ребенок сможет не только оценить свои учебные достижения, но и высказать свои впечатления о прошедшем дне, о школьной неделе.

4. С помощью родителей и учителя ребенок научится планировать свои дела на неделю, месяц и даже на весь учебный год.

5. Уже в начале учебного года ребенок узнает о том, чему он научится в этом году. «У ребенка есть право выбора, – пишут авторы, – заполнять или не заполнять отдельные страницы или строки. Не лишайте его этого права! Только так мы можем помочь ему стать самостоятельной личностью»¹.

Как указывалось выше, одним из условий личностного развития в обучении является соотнесение разных видов опыта и **согласование общественно выработанного, научного опыта с имеющимся у ученика индивидуальным опытом**. Это позволяет обеспечить понимание и принятие новых знаний учеником, «встраивание» нового опыта в свою картину мира, и, соответственно, формирование мировоззрения, прочность и действенность усваиваемых знаний. Кроме того, опора на субъективный опыт ребенка в обучении повышает его интерес к новым знаниям, делает процесс обучения эмоционально насыщенным.

Известный афоризм гласит: «Один учитель идет с предметом к детям, а другой – с детьми к предмету». По сути, речь идет о том, что предметно-содержательное взаимодействие педагога с учащимися может строиться на основе двух подходов, предполагающих движение либо от научных знаний и известных способов деятельности, составляющих содержание обучения, с последующим переводом их в опыт учащегося, либо от субъективного опыта учащегося с последующим согласованием его с представленным в учебном материале культурно закрепленным опытом человечества. Во втором случае в центре учебного процесса находятся не научные знания (учебный материал), а сам обучающийся со своим опытом, индивидуальными особенностями, интересами и мотивами. В процессе обучения осу-

¹ Образовательная система «Школа 2100». Дневник школьника. Авторы: Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев и др. М.: Баласс, 2009.

ществляется рефлексия учащимися собственного опыта и «доведение» сформированного у них житейского опыта до научных понятий. Использование научных объектов (теорий, фактов, понятий, моделей) строится так, чтобы структурировать и обогатить субъективный опыт детей, заложить основу его дальнейшего развития. Так, например, учитель начинает новую тему с выявления индивидуального опыта детей в данной конкретной области, постановкой проблем и рефлексивных вопросов помогает им осознать недостаточность собственных знаний и необходимость приобретения опыта. Организация учебно-познавательной деятельности детей на базе их целей, субъективного опыта и материала данной темы, а также осуществление рефлексии собственного продвижения ориентирует обучение как на расширение индивидуальных представлений о мире, так и на формирование представлений о себе как о субъекте познания.

Таким образом, личностному развитию учащихся способствует не просто учет их индивидуального опыта, но и помещение изучаемого материала в контекст интересов, смыслов, жизненных целей обучающихся, включение их в процесс самопознания и осмысления знаний.

Большое значение в плане личностного развития учащихся имеет их **продуктивная деятельность** в сотрудничестве с учителем и другими учениками. Такая деятельность обладает возможностями перестройки смысловых ориентиров и целей учебной деятельности, изменения отношения к изучаемым объектам и явлениям, к способам взаимодействия между людьми, овладения навыками самоуправления учением, рефлексии самого себя как субъекта учения.

Продуктивная совместная деятельность противопоставляется адаптивной, предполагающей ориентацию на операционно-техническую, а не на смысловую сторону деятельности¹. Адаптивная совместная деятельность порождается педагогическими задачами освоения конкретных знаний, способов действий, смысл которых ученику не ясен. Цели педагога, выраженные в сформулированной им учебной задаче, не согласуются с целями ученика, мотивы которого лежат вне этой деятельности (например, получить хорошую оценку, избежать наказания), т.е., по сути, ученик осваивает материал под принуждением. Продуктивная совместная деятельность предполагает ориентацию на смысловую сторону выполняемой деятельности с помощью постановки учащегося в ситуацию получения культурно полноценного, социально значимого или значимого лично для него образовательного продукта. Здесь педагог предлагает такие учебные задачи, смысл которых понятен учащимся и принимается ими, они видят возможности реализации себя, своих знаний, интересов, возможностей при их решении. Включаясь в решение такой задачи, они испытывают дефицит операционно-технических умений, необходимость в помощи, содействии со

¹ Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. М.: Учебно-методический коллектор «Психология», 1999.

стороны педагога и других учащихся, что и порождает разные формы сотрудничества.

Для организации продуктивной совместной деятельности используются следующие основные способы:

- решение учащимися реальных проблем, носящих исследовательский характер;
- решение учащимися комплексных творческих задач, связанных с жизненным контекстом;
- создание учащимися собственных проектов, разработок, творческих продуктов.

Совместная деятельность будет обладать личностно-развивающими возможностями, если рассматривать ее не как взаимодействие между деятельностью обучающей и деятельностью учебной, а как взаимодействие между личностью педагога и личностью ученика. Общим фактором, объединяющим ученика и учителя в совместной деятельности, является цель. Подлинное сотрудничество возможно, если цели обеих сторон согласуются. Цель учителя, трансформируясь в учебную задачу, должна разделяться, приниматься учеником. Это становится возможным, если ученик осознает смысл учебной задачи, принимает ее как личностно-значимую. Особое значение в совместной деятельности имеет возможность учащегося производить собственное знание, осуществлять выбор вариантов деятельности, формировать свою точку зрения, обсуждать и отстаивать ее в диалоге с учителем и другими учащимися. **Личностно-развивающий эффект** достигается, когда и процесс познавательной деятельности, и полученный результат (идея, описание объекта, процесса, явления, действующий образец, проект, способ деятельности, информационный ресурс и пр.) приносит учащемуся удовлетворение, чувство гордости собой, понимание собственных возможностей и своего продвижения. Это усиливает веру в себя, формирует мотивацию достижения и саморазвития, способствует развитию познавательных потребностей и интересов. Кроме того, включенность в деятельность, ее продуктивный, творческий характер и высокий уровень самостоятельности делает освоенные знания и умения личным достоянием ученика, элементом его собственного опыта, мировоззрения.

В качестве одного из примеров реализации данных идей можно привести разработанное профессором А.В. Хуторским и его научной школой **эвристическое обучение**¹. Это тип продуктивного обучения, задача которого – конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осозна-

¹ Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003.

ния. При этом деятельность ученика в рамках изучаемых предметов сопровождается созданием образовательных продуктов, которые сопоставимы с культурными аналогами. В эвристическом обучении ученик не присваивает, а конструирует знания в исследуемой области реальности. Для этого ему предлагается реальный значимый объект (природное явление, историческое событие, материал для конструирования и т.п.), но не готовые знания о нем. Полученный учеником продукт деятельности (гипотеза, идея, проблема, схема, сочинение, поделка и т.п.) затем с помощью учителя сопоставляется с культурно-историческими аналогами – известными достижениями в соответствующей области. В результате ученик переосмысливает, достраивает или драматизирует свой результат. Происходит личностное образовательное приращение ученика (его знаний, чувств, способностей, опыта), создается соответствующая продукция. Ключевой технологический элемент обучения – **эвристическая образовательная ситуация – ситуация активизирующего незнания**, целью которой является рождение учениками личного образовательного продукта. В эвристическом обучении учебный материал играет роль среды, которая используется для другой цели – создания учеником собственного содержания образования в виде его личных продуктов творчества.

Таким образом, личностно-развивающее обучение – это особый его вид, который наиболее релевантен целям современного образования. Согласование содержания обучения с индивидуальным опытом детей, включение процесса формирования знаний и умений в продуктивную творческую деятельность, в контекст жизнедеятельности учащихся, способствует «заряжению» смыслом учебных действий, повышению их эффективности, актуализации собственно познавательных мотивов учения, усилению побуждений к учебной работе, осознанию себя субъектом учения, овладению нормами и способами взаимодействия с другими людьми, развитию межличностных отношений, созданию положительного эмоционального климата в ученическом коллективе. Личностному развитию учащегося также способствует актуализация качеств субъекта учебно-познавательной деятельности через постановку собственных учебных целей, самоконтроль и самоуправление деятельностью.

Такой подход к организации учебно-познавательной деятельности учащихся (которая в данном случае включает элементы и других видов деятельности) позволяет реализовать воспитательную функцию обучения и ориентировать его на цели образования, выдвинутые с позиции гуманистической образовательной парадигмы.

4.4. Содержание обучения

Содержание обучения отражает то, чему необходимо научить подрастающего человека, какой опыт сформировать у него. В первую очередь оно определяется целями образования на том или ином этапе развития

общества, а значит, изменяется вместе с развитием общества. Интенсивно расширяющийся социокультурный опыт, накапливаемый человечеством, усложняющиеся требования к человеку и при этом ограниченные временные рамки общего образования делают поиски ответа на вопрос «чему учить?» непреходящими и обуславливают необходимость постоянного пересмотра и совершенствования содержания обучения.

Так же, как и цель, понимание содержания обучения связано с определенной трактовкой места и функций человека в мире. Поэтому проблема содержания обучения – одна из сложных дискуссионных проблем в педагогике. Если мы хотим подготовить ребенка к успешному выполнению ограниченного набора функций (например, цель обучения – освоение какого-либо ремесла), то содержание обучения будет сведено к соответствующим практико-ориентированным (технологическим) знаниям и умениям выполнять необходимые действия. Если акцент сделать на формировании способности к адаптации в обществе и производительному труду, то в содержании обучения должны быть в большей мере представлены естественнонаучное и социальное знание. Если нам важна духовная культура и целостное мировоззрение человека, то ему необходим опыт, связанный как с естественной и социальной средой, так и с искусством и гуманитарной сферой.

Абсолютизация роли науки в развитии общества и акцент на подготовку человека как производительной силы привели к распространению технократического подхода, согласно которому содержание обучения понимается как педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в школе. При этом подразумевается, что обладание обширным объемом научных знаний и определенных умений их применять – все, что необходимо человеку для жизни в обществе.

В свете целей современного образования, ориентированных на разностороннее развитие личности, **содержание обучения можно определить как педагогическую модель опыта**, включающую базовые элементы, во-первых, **социокультурного опыта человечества**, позволяющие выстроить целостное мировоззрение человека и сформировать способность действовать в предметном мире, во-вторых, **личностного опыта**, способствующего самоорганизации учебной и других видов деятельности, дальнейшему развитию и самореализации. Накопленный человечеством социокультурный опыт содержит не только знания об объектах и явлениях этого мира и способы деятельности, но и отношение к данным объектам, явлениям, деятельности.

Последнее положение раскрыто в известной и детально разработанной в отечественной педагогике теории содержания общего среднего образования¹. Согласно этой теории, содержание образования должно строиться

¹ Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под редакцией В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983.

на основе не только научного знания, но и знания о социокультурном опыте человечества во всей его полноте. Усвоение социального опыта в его целостности позволит человеку не только успешно функционировать в обществе, быть хорошим исполнителем, не просто «вписаться» в социальную систему, но и изменять ее. С этих позиций содержание образования есть педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре человеческой культуре, взятой в данном аспекте во всей ее полноте. Оно включает: опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыт осуществления известных способов деятельности – в форме умений и навыков действовать по образцу; опыт творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыт осуществления эмоциональных отношений – в форме личностных ориентаций.

Личностный опыт – опыт самоорганизации и самоуправления, проявления себя как субъекта учебной деятельности и жизни в целом – включает опыт оценки внутренних явлений, понимания себя, рефлексии своего продвижения, формирования и реализации своей позиции, осознанного выбора и постановки целей, принятия ответственности за свои решения, волевой саморегуляции при достижении целей и т.п. Личностный опыт и социален (человек изначально ценит то, что ценится и другими людьми), и индивидуален (личность не присваивает чей-то опыт, а создает свой внутренний мир)¹.

Таким образом, **в содержании обучения можно выделить следующие необходимые компоненты:**

- **знаниевый** – знания и представления об объектах, явлениях, механизмах внешнего предметного и социального мира и способах действий в нем, а также представления о духовной культуре и внутреннем мире человека;
- **деятельностный** – умения выполнять типовые действия (читать, считать, писать, шить, клеивать, выражать свои мысли в устном и письменном тексте, сравнивать, строить план, выделять этапы, оперировать понятиями и мн. др.), а также умения действовать творчески, преобразовывать известные способы действий для достижения цели, когда путь к ней неизвестен заранее, умения изобретения способа действия в новой ситуации;
- **эмоционально-ценностный** – отношение к изучаемым предметам и явлениям, понимание их значения в жизнедеятельности человечества, ценности, личностного смысла. Эмоционально-ценностные отношения – один из важных компонентов содержания образования, поскольку не сами по себе знания, а только окрашенные отношениями они становятся составляющими мировоззрения и ценностно-смысловой сферы человека,

¹ Сериков В.В. Общая педагогика: Избр. лекции. Волгоград: Перемена, 2004. С. 101.

определяющей его развитие. Процесс обучения должен предусматривать деятельность учащихся, связанную прямо или косвенно с изучаемыми объектами, и специальные ситуации, которые вызывали бы соответствующие эмоции и формировали ценностное отношение (§3.4);

- личностный – представления о самом себе, отношение к себе, умения рефлексировать собственные особенности, осознавать смыслы деятельности, формировать свою позицию, делать осознанный выбор, ставить цели, принимать ответственность, управлять своей деятельностью. Данный компонент является «сквозным», поскольку содержит и знания, и умения, и отношения, только их предметом являются не феномены окружающей действительности, а сам развивающийся человек. Этот личностный опыт носит индивидуально-творческий характер. Он существует в культуре не столько в форме «заданности», сколько в форме «возможности», поэтому не столько присваивается, сколько создается учащимся в процессе деятельности (в данном случае учебно-познавательной), в специальных условиях и ситуациях.

Перечисленные элементы опыта являются средством формирования у ученика целостного мировоззрения, понимания себя в мире и мира в себе, развития познавательных способностей, способностей учиться и действовать в этом мире как для адаптации к нему, так и в плане его творческого преобразования. Последние два компонента позволяют реализовать воспитательную функцию обучения.

Содержание обучения как педагогическая модель социального и личностного опыта, которую предстоит реализовать в обучении, **проектируется на нескольких уровнях**, последовательно конкретизирующих этот опыт.

Первый, наиболее обобщенный уровень представления содержания обучения предполагает анализ компонентов и отбор элементов необходимого опыта, формирование перечня предметов или предметных (образовательных) областей, в рамках которых возможно освоение учащимися этого опыта. Итогом является разработка образовательного стандарта и **учебного плана** – нормативного документа, устанавливающего перечень учебных предметов и объем учебного времени, отводимого на их изучение по ступеням общего образования и учебным годам.

Существует несколько видов учебных планов. Федеральный базисный учебный план для образовательных организаций Российской Федерации – нормативный правовой акт, обязательный для исполнения на всей территории России. Он разрабатывается на основе федерального государственного стандарта общего образования и является основой для разработки региональных (национально-региональных) учебных планов и учебных планов образовательных организаций. В федеральном базисном учебном плане по предметам распределено порядка 75% учебного времени, что дает

возможность образовательным организациям строить свой учебный план на принципах дифференциации и вариативности, вносить в него учебные предметы в соответствии с собственной миссией, пожеланиями учащихся и их родителей.

Определение предметов, которые должен изучать учащийся средней школы – очень сложный вопрос, порождающий как научные проблемы, так и широкий общественный резонанс. Здесь следует помнить, что основным фактором, определяющим содержание обучения, являются цели образования, а значит, учебные предметы должны обеспечивать гармоничное развитие личности ученика, формирование мировоззрения, ценностей и качеств, позволяющих ему найти свое место в мире, обогатить и реализовать свой потенциал (подробнее см. проблему 17).

На втором уровне проектируется содержание каждого учебного предмета. Оно находит отражение в **учебных программах** – нормативных документах, раскрывающих содержание знаний, умений и навыков по учебному предмету, логику освоения основных мировоззренческих идей с указанием последовательности тем и вопросов, а также объема времени на их изучение.

Учебные программы могут быть типовыми или рабочими. Первые разрабатываются учеными на основе требований государственного образовательного стандарта и имеют рекомендательный характер. На основе типовой программы в каждой школе разрабатываются и утверждаются педагогическим советом **рабочие учебные программы**, в которых учитываются возможности обеспечения учебного процесса, уровень подготовленности учащихся, опыт педагогов и т.п. Традиционно учебная программа содержит три основных элемента. Первый – пояснительная записка, в которой раскрываются цели учебного предмета, основные идеи курса и ценности, формируемые учебным предметом, требования к уровню достижений обучающихся; обосновывается отбор содержания и общая логика в установлении его последовательности; даются общие характеристики учебного процесса – методов, форм работы, средств. Второй элемент учебной программы отражает собственно содержание учебного предмета и включает названия тем, их содержание. Третий элемент учебной программы содержит методические указания, касающиеся, главным образом, оценки знаний, умений и навыков. Текст программы наглядно и конкретно показывает, как во времени от класса к классу происходит реализация целей учебного предмета.

При отборе содержания учебного предмета учитывается следующее:

- соответствие содержания целям учебного предмета, которые непременно должны отражать ценности и цели образования;
- отражение в содержании учебного предмета всех компонентов содержания обучения: знаниевого, деятельностного, эмоционально-ценностного, личностного;

- высокая научная, практическая и личная (для учащихся) значимость содержания изучаемого материала, возможность соотнесения с индивидуальным опытом учащихся, реализации гуманитарных аспектов содержания (связанных с человеком, человечеством и человечностью);

- необходимость фундаментализации содержания обучения, т.е. включение в содержание такого опыта, который позволяет учащимся самостоятельно развивать знания и умения, предусмотренные учебным предметом. Этому способствует мировоззренческая целостность содержания, формируемая путем интеграции социально-гуманитарного и естественнонаучного знания, установления преемственности и междисциплинарных связей, а также освоение способов самостоятельного поиска новых знаний;

- соответствие сложности содержания реальным возможностям учащихся данного возраста, а объема материала имеющемуся времени на изучение данного предмета;

- единство содержательной и процессуальной сторон обучения, т.е. учет форм, методов и средств обучения, возможностей создания личностно-развивающих ситуаций, учет накопленного педагогического опыта, имеющейся учебно-методической и учебно-материальной базы образовательной организации.

В процессе разработки учебной программы в ней отражаются все компоненты содержания обучения. Однако каждый из них фиксируется в специфической форме и удельная доля знаниевого, деятельностного, эмоционально-ценностного и личностного компонентов может быть различна. Так, в предметах, ориентированных на формирование системы научных знаний (математика, биология, история, физика, химия, география и др.), содержание включает **основы науки** – «это такие знания, которые, отличаясь от знаний, зафиксированных в самой науке, по глубине, объему, соответствуют им по содержанию и характеру связей между их элементами»¹. В учебных предметах, ориентированных на формирование умений (родной и иностранных языки, технология и др.), последовательность вопросов в содержании определяет не структура конкретно-научного знания, а последовательно формирующиеся **способы деятельности**. Типовые умения и умения действовать творчески отражаются как в пояснительной записке (в качестве задач), так и в основном содержании программы (в логике освоения учащимися). Основным способом разработки **эмоционально-ценностного компонента содержания** образования является выделение тех объектов, к которым нужно формировать ценностное отношение². К таким ценностным объектам могут относиться: человек, Родина, познание,

¹ Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под редакцией В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. С. 217.

² Там же.

развитие, культура, творчество, здоровье, исторические события и мн. др. Мировоззренческие идеи, связанные с этими объектами (например, уникальности и ценности каждого человека, необходимости его постоянного развития, здоровья как условия его существования и самореализации, ценность истины как одной из духовных ценностей, обеспечивающей развитие общества), а также **личностный опыт** (например, развитие интересов учащихся в конкретной сфере, рефлексивных способностей, умений ставить задачи и выбирать способы осуществления конкретного вида практической деятельности, умений ее коррекции), фиксируются в пояснительной записке учебной программы и разворачиваются в основной части.

Третий, наиболее детализированный уровень представления содержания обучения – **уровень учебника или учебного материала**. Здесь конкретизируются элементы состава содержания, представленные на уровне учебной программы, в форме, специфической для каждого предмета – в повествованиях, правилах, формулах, задачах, вопросах, упражнениях и т.п. **Учебный материал** – это конкретное, предметно выраженное воплощение различных элементов содержания обучения, причем не только то, которое должно быть усвоено, но и то, благодаря которому программное содержание может быть усвоено. Он отражается в учебниках, учебных пособиях, сборниках задач, дидактических материалах, картах, атласах, рабочих тетрадях и т.п.

Легче всего в учебнике поддаются фиксации **основные и вспомогательные знания**. Они отражаются в виде различных текстов, а также вне-текстовых структурных компонентов – рисунков, схем, формул, графиков и т.д. **Способы деятельности**, подлежащие осуществлению в ходе превращения их в навыки и умения, фиксируются в виде заданий и вопросов, актуализирующих необходимые действия учащегося. Так, например, умения приобретать знания, работать с теоретическим материалом могут развиваться при организованной с помощью продуктивных вопросов и заданий (на сравнение, сопоставление, анализ, синтез, интерпретацию, аргументацию и др.) переработке представленного материала. Практические умения формируются в практической деятельности, направляемой заданиями и упражнениями. При этом очень важно не упустить творческий уровень применения способов действий, поскольку многие формируемые умения индивидуальны. **Опыт творческой деятельности и личностный опыт** (который также носит творческий характер) фиксируется в учебнике в виде формулировки индивидуальных и групповых, самостоятельных творческих заданий, в том числе направленных на выработку собственной системы деятельности, самоуправление ею, на развитие способности решать целостные проблемы. **Эмоционально-ценностный компонент содержания** фиксируется в виде эмоционально-насыщенных текстов, обращенных к чувству читателя, образности речи, яркости наглядного иллюстративного материала, изящества доказательств и формулировок, постановки нравственных и эстетических проблем, заданий на осознание и выраже-

ние своего отношения. Реализации эмоционально-ценностного и личностного компонентов содержания обучения способствуют рефлексивные задания на выработку и осмысление собственной позиции по отношению к изучаемым объектам, учебной деятельности, другим людям, самому себе, на осознание своего продвижения (что нового узнал школьник, чему научился, каковы возможности и ограничения применения этого опыта), на постановку новых значимых целей (чему хотел бы научиться).

Эмоционально-ценностный и личностный компоненты содержания обучения, связанные с субъективным компонентом человеческой культуры, достаточно трудно объективно представить в учебном материале в силу неотторгаемости отношений, смыслов, ценностей от их носителя. Представленные в учебнике в форме повествования, вопросов или заданий эти элементы опыта существуют лишь в плане возможности «перехода» в индивидуальный опыт ребенка при условии его личностной вовлеченности, заинтересованного отношения к изучаемым объектам (наличие проблемы, осознание недостаточности собственного опыта), создания ситуаций выбора, самоопределения, поиска и утверждения собственных смыслов (§4.3). Именно в этих компонентах **реализация содержания наиболее чувствительна к особенностям процесса**, в котором эта возможность и должна реализоваться. Здесь важны и методы, и средства, и особенности педагогического общения, и ценностные характеристики деятельности педагога. Поэтому следует еще раз подчеркнуть единство содержательной и процессуальной сторон обучения и невозможность полной фиксации содержания обучения в каком-либо документе или учебнике. Определенную его часть несет педагог в своем мировоззрении, жизненной философии, профессиональных установках и используемых способах взаимодействия.

Помимо искусственной (опредмеченной, проектируемой) формы, представляющей собой предпосылку развития учащегося, содержание обучения можно представить еще с двух позиций: во-первых, как **содержание, осуществляемое в деятельности педагога и учащихся**, где происходит включение каждой частицы содержания в реальный процесс обучения (посредством рассказа педагога, выполнения задания, ответа на вопросы и т.д.), во-вторых, как **результат, существующий в пространстве внутреннего субъективного опыта учащегося**. Здесь это уже не модель опыта, а реальный освоенный индивидуальный опыт, конкретные изменения в мировоззрении, знаниях, умениях, отношениях ученика, его личностные «приросты». И, безусловно, содержание освоенного учащимся опыта будет отличаться от того, которое представлено учеными и учителями на уровне учебного материала. Ведь осваивая учебный материал, ученик «пропускает его через себя», соотносит его с собственным индивидуальным опытом, наполняет своими смыслами. Только таким образом преоб-

разовываясь и дополняясь, исходное содержание обучения (педагогическая модель формируемого опыта) становится реальным опытом ученика.

На ценность этого индивидуального опыта ученые обращают особое внимание. Так, академик А.М. Новиков пишет: «Даже в обучении «готовым» знаниям обучающийся должен обладать **правом на собственное видение учебного материала**, на его интерпретацию в свете личного, авторского прочтения, а также иметь возможности к донесению своей позиции другим людям – учителю, преподавателю, товарищам. Обучающийся должен иметь предусмотренные содержанием обучения возможности поделиться своими открытиями, родившимися мыслями, чувствами, вынося результаты своей работы с материалом на суд окружающих – так же, как это делают ученые, писатели, артисты или спортсмены. Правом обучающегося должно быть личное, авторское прочтение содержания учебного материала и внешняя трансляция этого прочтения как цель работы с содержанием. Выучить стихотворение не «зачем-то», а для того, чтобы прочесть его затем перед аудиторией, расставив такие интонационные акценты, какие он сам сочтет нужными, написать реферат по такой теме и по такому плану, которые сформулировал сам, объяснить порядок своих действий с точки зрения продуманной самим логики и т.д. – вот что должно стать «мотором» образовательного процесса»¹.

Несмотря на повышенное внимание ученых, педагогов-практиков, общественности к содержанию общего образования, пока преждевременно говорить, что это проблемное поле свободно от трудностей и противоречий. К числу **основных проблем формирования и реализации содержания обучения** можно отнести следующие:

- сложность и неоднозначность перехода от целей образования к целям учебных предметов и далее – к адекватному отбору их содержания, обеспечивающему достижение целей;
- закрепленная традиция выделения и построения учебных предметов на основе структуры и содержания научного знания, порождающая многопредметность и академизм, существенно затрудняющая формирование целостного мировоззрения у учащихся, развитие их индивидуального личностно значимого опыта;
- раздельное формирование элементов опыта (знаний, умений, отношений) учащихся, осуществляющееся в искусственно созданных учебных ситуациях; акцентирование внимания на знаниях и умениях в ущерб эмоционально-ценностному и личностному компонентам содержания. Во многом это связано с тем, что в отличие от субъективных элементов культуры (выраженных в отношениях, личностных смыслах, в образных, чувственных знаниях, которые не передаются понятиями), знания и умения

¹ Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М.: Издательство «Эгвес», 2005. С. 69–70.

хорошо фиксируются, их освоение технологизируется, их легко проверить и оценить, например, с помощью процедуры тестирования. Однако это не позволяет эффективно развивать целостный опыт познавательной и преобразовательной деятельности, опыт решения реальных жизненных проблем.

Одним из подходов, в рамках которого возможно преодоление большинства названных трудностей, является **компетентностный подход**. Он предполагает иное структурное представление социокультурного и личностного опыта, что отражается как в формулировке целей обучения, так и в отборе содержания. В основу структурирования содержания помещаются не науки и знания, а **компетенции** – способности к решению жизненных проблем, готовность к конкретной практической деятельности, к принятию в ней эффективных решений.

Компетенции выделяются по видам деятельности (познавательная, коммуникативная, информационная и др.) и жизненным проблемам, возникающим в познании и объяснении явлений действительности, при освоении современной техники, при выборе профессии, при выполнении роли покупателя, избирателя, члена семьи и т.п. В общем образовании выделяют следующие виды компетенций: 1) ключевые, реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержании; 2) общепредметные, реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области, например, в обществознании, естествознании; 3) предметные, формируемые в рамках отдельных предметов. Каждая компетенция включает в себя все четыре выделенные выше компонента содержания обучения и представляет собой не их сумму, а **особую форму организации знаний, умений, отношений, мотивов и качеств человека, обеспечивающую его продуктивную деятельность**. Компетентность как освоенная учащимся компетенция всегда имеет целостный и индивидуально-творческий характер, поскольку основана на приобретенном ими учебном и жизненном опыте, их личностных особенностях, возможностях, потребностях и интересах.

Формулировка целей и задач обучения в терминологии компетенций, отбор содержания в соответствии с заданными в них результатами обучения (компетентностной моделью), имеющими личностный характер, предполагает использование научных знаний не как самоцели, а как средства развития собственного индивидуального опыта учащегося. Однако для реализации компетентностного подхода недостаточно только пересмотреть цели и содержание. Точно так же, как и при внесении в содержание эмоционально-ценностного и личностного опыта, для формирования компетенций необходимо изменить весь процесс обучения, придать ему личностно-развивающий характер (§4.3), включить учащихся в соответствующие виды деятельности и ситуации, выбрать адекватные этим задачам формы, методы и средства обучения.

4.5. Формы обучения

Организация учебного процесса осуществляется в рамках определенной формы обучения, «структурирующей образовательную реальность в соотношении ее с социокультурным контекстом» (А.Г. Бермус). **Форма обучения** отражает внешнюю сторону организации этого процесса, его конструкцию, определяющуюся структурными единицами, временем, отводимым на их реализацию, функциями обучающихся и педагогов, характером взаимосвязи участников процесса обучения. К числу традиционных относят индивидуальную, классно-урочную и лекционно-семинарскую формы обучения.

Индивидуальное обучение характеризуется парным взаимодействием учителя и ученика и ориентацией на его индивидуальное продвижение. Для каждого ученика начало и окончание занятий, содержание и сроки обучения различны. Это исторически самая ранняя форма, зародившаяся еще в первобытно-общинном строе, когда опыт передавался от старших членов общества к младшим в процессе самой жизнедеятельности. Позже, когда в общем процессе воспроизводства общественной жизни выделились люди, чьей основной деятельностью была передача опыта, учитель мог брать несколько учеников, однако основная особенность индивидуальной формы, заключающаяся в том, что учитель одновременно работает только с одним ребенком, сохранялась. В настоящее время индивидуальное обучение реализуется в форме индивидуальных консультаций, занятий с репетитором, в дополнительном образовании (некоторые виды спортивных тренировок, обучение игре на музыкальном инструменте и т.п.). Оно позволяет максимально полно учесть особенности ребенка, постоянно отслеживая результаты, гибко корректировать процесс обучения и достигать его высокой эффективности.

Классно-урочная форма обучения возникла в ответ на запросы практики совершенствовать процесс обучения так, чтобы он мог охватить большее количество учащихся, а также стать более упорядоченным, организованным и экономичным. Теоретическую разработку этой формы осуществил чешский педагог Я.А. Коменский еще в XVII в. Классно-урочная форма обучения предполагает:

- разделение процесса обучения на учебные годы, четверти, учебные дни, каникулы;
- распределение всех учащихся в классы по возрастам и, возможно, уровню подготовленности; постоянный состав класса на весь период обучения;
- общие занятия, идущие по одному учебному плану (фиксирующему учебные предметы и их объем), единым учебным программам и установленному расписанию,

- выделение в учебном дне структурных единиц, основной из которых является **урок** – относительно законченная по содержанию и построению часть процесса обучения, ограниченная временными рамками (как правило, 35–50 минут) и составом участников (один класс и один учитель).

Типы уроков могут выделяться в зависимости от особенностей познавательной деятельности учащихся, степени их самостоятельности, методов обучения, конкретных педагогических задач, решаемых в процессе урока. Наиболее распространена классификация уроков по основным дидактическим целям: урок изложения и усвоения новых знаний, урок закрепления знаний, урок выработки умений и навыков, обобщающий урок, урок проверки и коррекции знаний (умений и навыков), комбинированный урок. Структура комбинированного урока может быть различной и зависит от решаемых задач и содержания обучения. Обычно выделяют шесть этапов: вводный, предполагающий объявление темы и постановку целей; проверочный, выполняющий функцию взаимосвязи с предыдущими занятиями; основной – объяснение нового материала; следующий, непосредственно вытекающий из него, – закрепления знаний и формирования умений; диагностический, позволяющий проверить результаты (может совмещаться с предыдущим) и заключительный, на котором подводятся итоги, намечается дальнейшая работа, дается задание на дом.

В рамках урока возможны различные **способы организации учебной работы**: фронтальная, индивидуальная, групповая. При **фронтальном** обучении педагог управляет учебно-познавательной деятельностью всего класса, работающего над единой задачей. **Индивидуальная** работа характеризуется отсутствием контакта между учениками и, как правило, представляет собой самостоятельную работу ученика над конкретным заданием. В отличие от фронтальной и индивидуальной, когда учащиеся работают разобщенно, основа **групповой** формы – совместная деятельность детей, каждый из которых вносит свой вклад в решение общей задачи. Этот способ работы обычно предполагает разделение класса учащихся на группы (пары, бригады, звенья) и является весьма продуктивным для расширения смысловой основы деятельности учащихся (у учащихся появляется возможность реализовать не только познавательные, но и социальные мотивы), развития умений совместной деятельности и общения. Групповая работа на уроке может быть организована различными способами, например, как парное взаимообучение или совместное решение учебной задачи. Однако на практике чаще всего взаимодействие идет в системе «учитель–ученик». На уроке все учащиеся рядом, но не вместе.

Несмотря на широкое распространение, классно-урочная система обучения имеет такие недостатки, как ограниченные возможности учета и развития индивидуальности, личностного опыта и эмоционально-ценностных отношений, уравнительный подход к учащимся, ориентация на сред-

него ученика, единый темп, «сидяче-слушающий» и репродуктивный (воспроизводящий) характер работы учащихся, стандартное построение урока. Педагогическое совершенствование процесса обучения привело к появлению новых форм: различных технологических структур занятий, нестандартных уроков.

Основным направлением совершенствования классно-урочной формы можно признать увеличение самостоятельной продуктивной работы учащихся и реализацию учителем не столько ведущей, сколько организующей и консультирующей функций. В таких системах (Дальтон-план, бригадно-лабораторная форма) вместо уроков или наряду с незначительным их количеством учащиеся, объединенные в небольшие группы, или работая индивидуально, выполняют задания, получая консультации и отчитываясь перед учителем или всем классом. Таким образом достигается активность и целостность деятельности учащихся, реализуется индивидуальный подход. Однако эти формы как альтернатива уроку не закрепились в массовой практике, поскольку выполнение учащимся отдельных задач ограничивает возможности формирования системных знаний; большой удельный вес самостоятельной работы требует от учащихся сформированности общеучебных умений и способностей к саморегуляции своей деятельности, а от педагога детальной разработки организационного и учебно-методического сопровождения этого процесса.

В настоящее время урок остается основной формой обучения, однако предлагаются различные типы уроков, противопоставляемых традиционным. **Нестандартные уроки** – это плано-импровизированные учебные занятия, имеющие гибкую и разнообразную структуру, сводящие к минимуму репродуктивную деятельность ученика. Как правило, такие уроки требуют отказа от шаблона в организации урока, от формализма в его проведении, строятся на отношениях взаимопонимания с педагогом с детьми, предполагают максимальное вовлечение учащихся в активную продуктивную или творческую деятельность. В таких уроках решаются многие дидактические проблемы: реализации личностно-развивающего потенциала учебного процесса, ориентации на целостный индивидуальный опыт учащихся, мотивации учебной деятельности, связи теоретических знаний с практикой, активности учащихся и прочности результатов обучения.

С точки зрения деятельности учащихся и решаемых задач выделяются разные **виды нестандартных уроков**. Например, креативные уроки (урок-сказка, фантастический проект, урок-эксперимент, заочная экскурсия, путешествие в будущее или прошлое и др.) предназначены для развития творческого потенциала учеников, предоставления возможности реализовать себя в учебном процессе. Уроки в форме публичного общения (дискуссия, защита творческих работ, урок-конференция, урок-встреча и др.) способствуют развитию коммуникативных умений учащихся. Рефлексив-

ные уроки (урок нормотворчества, урок разработки индивидуальных образовательных программ, урок взаимооценок и самооценок и др.) способствуют повышению осознанности и развитию опыта управления своей учебной деятельностью. Уроки в форме соревнований и игр (викторины, деловые, сюжетно-ролевые, имитационные и др. игры) повышают мотивацию учащихся, развивают опыт взаимодействия с другими.

Следует отметить, что нестандартные уроки предполагают большую свободу учащихся – свободу действий, свободу выбора, свободу для вкладывания личных смыслов, а значит, имеют более высокий личностно-развивающий потенциал. При этом проектирование, подготовка и реализация таких уроков требует значительного опыта педагога, его личностной позиции – понимания потребностей, мотивов, интересов детей.

Урок – основная, но не единственная форма классно-урочной системы обучения. Он органично продолжается и дополняется другими формами организации различных видов деятельности учащихся, из которых в школе наиболее распространены домашняя (самостоятельная) работа, консультации, факультативы, экскурсии, предметные кружки, олимпиады.

Еще одна традиционная – **лекционно-семинарская форма обучения** зародилась с созданием первых университетов. Она используется, в основном, в практике высшего и послевузовского образования, когда у обучающихся уже имеется значительный опыт осуществления и управления учебно-познавательной деятельностью. Основными характеристиками лекционно-семинарской формы выступают:

- разделение учебного года на семестры (триместры) и выделение в конце каждого из них экзаменационной сессии, где производится контроль результатов;
- наличие лекций, практикумов, семинаров, лабораторных работ, зачетов, экзаменов и др.;
- сочетание массовых, групповых и индивидуальных форм учебной работы студентов;
- большой удельный вес самостоятельной работы студентов, которая носит не только учебно-познавательный, но и научно-исследовательский характер.

Лекционно-семинарская форма так же, как и классно-урочная, предполагает разделение обучающихся на учебные группы относительно постоянного состава, наличие учебного плана с выделенными учебными дисциплинами, обучение по которым регламентируется учебными программами. Отличие заключается в организации учебного процесса – изменении и укрупнении его структурных единиц (семестр продолжительнее четверти, лекция или семинарское занятие продолжительнее урока), увеличении объема осваиваемого содержания обучения. Большой объем самостоятельной работы, более трудоемкие задания и более редкий кон-

троль, характерные данной форме обучения, повышают ответственность обучающегося за результаты, предъявляют к студентам требования по сформированности интеллектуальных и общеучебных умений, волевых ресурсов, системы саморегуляции деятельности (проблема 3).

Лекция – основной элемент рассматриваемой формы обучения. В настоящее время к лекции как к форме обучения в вузе сложилось неоднозначное отношение. С одной стороны, лекция – весьма экономный способ распространения актуальной систематизированной информации, при достаточном мастерстве лектора сочетающийся с эмоциональным воздействием на слушателей. С другой – лекция представляет собой процесс передачи готовых знаний, зачастую ориентированный на репродуктивную познавательную деятельность слушателей, а также обладает множеством недостатков, свойственных монологическому общению одного человека с большой группой людей. В целях их компенсации учеными предлагаются не только информационные и обзорные, но и такие виды лекций, как проблемная, лекция – эвристическая беседа, лекция вдвоем, лекция – пресс-конференция и др.

Лекция в вузе играет достаточно важную роль, реализуя ряд функций, которые во всей полноте не могут быть перенесены ни на одну другую форму вузовских занятий. **Информационная функция** лекции заключается в предоставлении лектором-ученым методически переработанной современной научной информации. **Разъясняющая функция** – объяснение научных теорий и гипотез, формирование научных понятий в сознании студентов, осуществляемое не только через определения, но и посредством разъяснения сущности явления или процесса, приведения разнообразных примеров, включения слушателей в осмысление понятия. В отличие от учебника, текст которого также служит целям разъяснения, данная функция на лекции реализуется более полно, так как лектор имеет возможность воспользоваться как вербальными, так и невербальными (мимикой, жестами и пр.) средствами общения, а также, поддерживая обратную связь с аудиторией, может гибко изменять ход разъяснения, адаптировать используемые средства к конкретной категории слушателей. **Ориентирующая функция** лекции способствует не просто накоплению информации студентами, но и выстраиванию системы знаний, развитию способностей обогащать свой опыт в данной сфере. Ее необходимость вызвана большой ролью самостоятельной работы студентов и сравнительно небольшим количеством часов аудиторной работы в высшей школе. Ориентирующая функция реализуется в форме показа лектором различных подходов, теорий со ссылками на определенных авторов и источники литературы, приведения методических рекомендаций, направляющих самостоятельную работу студентов по теме. **Организирующая функция** – управление и организация работы студентов в процессе лекции, развитие умений вести конспект. **Развивающая функция** лекции направлена на развитие интеллек-

туальной сферы студентов, формирование критического восприятия и гибкости мышления. Она предполагает проблемность построения материала, демонстрацию различных подходов и объективно существующих в науке противоречий, включение студентов в работу по осмыслению и переработке информации, разрешение проблем и противоречий. **Воспитательная функция** лекции предполагает воздействие лекции и личности лектора не только на сферу опыта и познавательные процессы слушателей, но и на их личность в целом. Она реализуется через проявление педагогом его отношения к студентам, к делу, к науке, к изучаемой реальности, что способствует развитию у студентов представлений об интеллигентности и культуре взаимодействия между людьми, формированию эмоционально-ценностных отношений к изучаемым явлениям действительности. Воспитательная функция лекции заключается также в возбуждении у студентов интереса к данной отрасли науки, в развитии мотивации познавательной деятельности. Для реализации этой функции, в частности, необходимо, чтобы лекция была убедительной и интересной¹. Первое обеспечивается доказательностью утверждений лектора, использующего для этого факты и логические рассуждения, второе – новизной и нестандартностью материала, эмоциональностью его преподнесения, разнообразием познавательной деятельности слушателей и, самое главное, соотносённостью с их опытом, личными и профессиональными интересами.

В свете современных целей и тенденций развития образования особую роль и в школе, и в вузе приобретает такая форма обучения, как **самостоятельная работа**. Самостоятельная (домашняя) работа учащихся и студентов – важнейшее звено, соединяющее их регламентированную учебно-познавательную деятельность в образовательной организации с процессом непрерывного самообразования. Под самостоятельной работой обычно понимается индивидуальная, или групповая учебная деятельность, осуществляемая без непосредственного руководства педагога, но по его заданиям и под его контролем. Самостоятельная работа имеет место и на занятии (например, при решении задачи, выполнении упражнения, конспектировании доклада), но как отдельная форма она предполагает внеаудиторную деятельность. В рамках среднего образования к распространенным видам самостоятельной (домашней) работы относятся: работа с учебником, справочной литературой или с первоисточниками, решение задач, выполнение упражнений, написание сочинений, проведение наблюдений или опытов. В вузе такая работа предполагает выполнение студентами индивидуальных заданий, подготовку докладов, проведение расчетов или исследований, разработку проектов и пр.

Как правило, самостоятельным называют такое действие человека, которое он совершает без непосредственной или опосредованной помощи и

¹ Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001.

указаний другого человека, руководствуясь лишь собственными представлениями о порядке и правильности выполняемых операций. Желание педагогов научить учащихся самостоятельно учиться приводит к ориентации учебного процесса на повышение степени их самостоятельности. Однако в экспериментах показано, что самостоятельность в период начальной организации опыта нежелательна, поскольку ведет либо к повышению продолжительности обучения, либо к резкому падению его эффективности. Поэтому необходимо различать **уровни самостоятельности**:

– индивидуальное выполнение учебных действий по строго предписанным правилам, алгоритмам, плану (например, изложенным учителем, предъявленным автоматизированной обучающей системой или описанным в учебнике). Здесь самостоятельность понимается как элементарная активность, индивидуальная реализация учащимся извне заданных действий;

– самостоятельная работа с частичной заданностью, когда определяется содержание работы и способы выполнения определенных действий, но обучающийся остается свободен в выборе тематики, подхода, последовательности действий или др.;

– полностью самостоятельная работа от осознания цели своей деятельности, принятия учебной задачи, нахождения путей ее решения до самоконтроля результатов.

В процессе обучения для формирования готовности учащихся к дальнейшему самообразованию необходимо повышать степень их самостоятельности. Особой задачей при организации самостоятельной работы должна стать задача обучения способам такой работы, а также совершенствование личностного опыта: целеполагания, самосознания, рефлексивности, самодисциплины учащихся и студентов, формирование у них умений ставить цели, выработать обобщенные приемы действий, адекватно оценивать результаты и др. Также нельзя забывать, что **эффективность самостоятельной работы во многом определяется мотивацией учащихся**.

Как правило, на практике выполнение учениками домашней работы поддерживается постоянным контролем учителя и опирается на мотивы получения похвалы (хорошей оценки) и избегания «двойки». Однако известно, что внешний контроль – не самый лучший способ стимулирования учебной деятельности. Внеаудиторная самостоятельная работа – часть жизни ученика или студента, и он так же, как и любой человек хочет заполнить ее чем-то интересным, значимым для себя, реализовать в ней свои познавательные и социальные потребности. Эти потребности опосредованы, в частности, взаимодействием с педагогом, аудиторной учебно-познавательной работой по предмету. Поэтому успешность самостоятельной работы учащихся будет зависеть как от степени сформированности личностного опыта и умений, необходимых для самостоятельной работы, так и от общего смыслового контекста освоения учебного предмета, характера

взаимоотношений с педагогом, возможности реализации в учении своих потребностей и интересов.

Таким образом, организация самостоятельной работы учащихся и студентов должна опираться на их аудиторную деятельность, взаимодействие с педагогом, в котором развиваются интересы, формируется мотивация самостоятельной работы, принимается программа работы по предмету, усваиваются способы учебной деятельности, познаются особенности разных видов самостоятельной работы, осваиваются способы самоконтроля.

Следует отметить, что уроки, лекции, самостоятельная работа и другие формы обучения, определяя внешние характеристики этого процесса, лишь потенциально имеют возможности и ограничения. Например, хорошо проведенный традиционный урок может быть более результативен, чем нестандартный. По сравнению с индивидуальным обучением в рамках урока невозможно поработать с каждым учащимся, однако можно создать контекст размышлений, поиска, интереса, обеспечивающий вовлеченность всех учащихся и продуктивность их деятельности. Большую роль в том, будут ли реализованы такие возможности, играют педагогическая позиция и личность педагога, а также выбранные им методы обучения.

4.6. Методы обучения

Если форма обучения отражает внешнюю конструкцию этого процесса, то методы обучения характеризуют его с внутренней стороны, с точки зрения деятельности учащихся. Под **методом обучения** понимается способ организации деятельности ученика, используемый педагогом для решения поставленной педагогической задачи. В дидактике существует множество классификаций методов обучения, которые позволяют систематизировано представить их многообразие и помогают педагогу в выборе методов, сообразных конкретным задачам и содержанию обучения.

Опираясь на такие группы задач в процессе обучения, как **организация, стимулирование и контроль деятельности** учащихся, выделяются следующие методы обучения:

– методы организации учебно-познавательной деятельности: рассказ, объяснение, работа с книгой, беседа, организация наблюдения или эксперимента, упражнение, демонстрация, практическая и лабораторная работа и др.;

– методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности: игра, поощрение, создание ситуаций занимательности, творческого поиска, успеха и др.;

– методы контроля результатов учебно-познавательной деятельности: письменный, устный, тестовый, автоматизированный опросы, наблюдение за работой учащихся, контрольная работа, коллоквиум и др.

Выделяются различные основания для классификации основной группы методов – методов организации учебно-познавательной деятельности. Традиционная их классификация исходит из того, что на процесс обучения наибольшее влияние оказывают те **источники, из которых учащиеся получают знания**. По этому признаку методы подразделяют на словесные (рассказ, объяснение, беседа, лекция и др.), наглядные (иллюстрации, демонстрации, наблюдения и др.) и практические (упражнения, опыты, учебный труд и др.). Однако следует отметить, что поскольку знания являются лишь одним из необходимых компонентов содержания обучения, данная классификация не охватывает всех методов.

Еще одна распространенная классификация использует более широкое основание. Поскольку в основе обучения лежит познавательная деятельность, то каждый метод можно охарактеризовать особенностями учебно-познавательной деятельности ученика.

По своему характеру учебно-познавательная деятельность может быть:

– репродуктивной, предполагающей простые операции – восприятие, запоминание, повторение, узнавание, воспроизведение;

– продуктивной, предполагающей сложные мыслительные операции (сопоставление, анализ, синтез, абстракцию, конкретизацию, сравнение и др.) и продуцирование субъективно новой информации, способов действий или отношений;

– творческой, активизирующей творческое мышление и характеризующейся тем, что заранее учащемуся неизвестен не только результат, но и алгоритм его поиска. К творческим относятся проблемы, носящие исследовательский характер, проблемы, не имеющие однозначного решения (с открытой структурой), задачи на эвристический поиск на базе наблюдения, опытных данных и логического мышления, задачи на речевое оформление в письменном тексте собственных взглядов, позиций и др.

В зависимости от **характера познавательной деятельности** (репродуктивной, продуктивной, творческой) и степени самостоятельности учащихся методы обучения делятся на пять групп (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер):

- **объяснительно-иллюстративный** (информационно-рецептивный) метод – учитель сообщает готовую информацию, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти;

- **репродуктивный** метод – воспроизведение учеником простых действий по заранее определенному алгоритму;

- **метод проблемного изложения** – учитель ставит проблему и показывает возможные пути ее решения;

- **частично-поисковый** (эвристический) метод – учитель расчленяет проблемную задачу на подпроблемы, а учащиеся осуществляют отдельные шаги в поиске ее решения;

- исследовательский метод – самостоятельное решение учащимися проблемной познавательной задачи.

Объяснительно-иллюстративный метод реализуется в монологе учителя, когда учащимся остается только воспринимать, фиксировать, повторять материал без какой-либо его существенной трансформации (§4.1). Репродуктивный метод использует вопросы, задания, упражнения на воспроизведение информации или способов действий, данных ученику в требуемой (той же, которая запрашивается учителем) форме. Частично-поисковый и исследовательский методы характерны проблемному, развивающему обучению (§4.2). Они реализуются путем включения учащихся в решение проблем и учебных задач, требующих выведения частного из общего и наоборот, выбора способа решения или использования нетипового подхода, применения знаний на практике, собственного объяснения или интерпретации явлений, анализа собственного опыта, выдвижения и доказательства гипотезы и др.

Ни один из перечисленных методов не является универсальным, т.е. никакой метод, взятый в отдельности, не может обеспечить решение всех задач обучения. Достичь высоких результатов можно только при использовании системы взаимодополняющих методов. Такая система конструируется педагогом на основе знания существующих методов, их возможностей и ограничений и собственного педагогического опыта. **Выбор педагогом методов обучения**, как правило, осуществляется в рамках конкретной формы обучения и зависит от множества факторов. Среди основных называют:

- цели и принципы обучения, педагогические задачи, решаемые на занятии;
- содержание предмета и конкретного урока;
- учебные возможности учащихся;
- особенности внешних условий, в частности, имеющиеся средства обучения и время;
- возможности и предпочтения самих учителей.

Поскольку все компоненты процесса обучения представляют собой единство, системообразующей характеристикой которого является цель, то в реальном образовательном процессе реализуется, образно говоря, «сплав»: цель – содержание – методы. Поэтому основным критерием выбора методов, обсуждения их достоинств и недостатков является целесообразность и эффективность реализации конкретного содержания обучения.

Следует отметить, что приведенные выше наиболее распространенные классификации методов охватывают организацию учебно-познавательной деятельности учащихся, реализующей знаниевый и деятельностный компоненты содержания обучения. В **личностно-развивающем обу-**

чении не менее важными являются эмоционально-ценностный и личностный компоненты (§4.4). Освоение этих компонентов содержания обучения возможно только при личностной и эмоциональной вовлеченности учащихся в деятельность, причем не только в учебно-познавательную, но и в сотрудничество, коммуникацию, игру, что позволяет им реализовать собственные потребности, смыслы, интересы (§4.3). Потенциально каждый из перечисленных выше методов может способствовать реализации эмоционально-ценностного и личностного компонентов содержания обучения, если он включен в значимый жизненный контекст учащихся, в личностно-значимую ситуацию, действия в которой не являются эмоционально нейтральными, а сопровождаются заинтересованностью, озадаченностью, интеллектуальным удовлетворением, радостью, гордостью, ощущением собственной значимости, успеха, понимания, признания. Поскольку внутренняя мотивация является неотъемлемым условием деятельности учащихся, методы личностно-развивающего обучения невозможно разделить на методы организации деятельности и ее стимулирования.

Для примера рассмотрим несколько методов обучения (дискуссионный, игровой и проектный), акцентируя внимание на их возможностях для реализации личностно-развивающего потенциала учебного процесса.

Дискуссия – это аргументированное обсуждение проблемы. Возможности дискуссионного метода обучения достаточно велики. С его помощью можно решать традиционные педагогические задачи закрепления, систематизации и обобщения, повышения прочности и действенности знаний. При соответствующей организации дискуссия также позволяет:

- разносторонне анализировать изучаемую реальность, формировать представление о том, что большинство проблем имеет многозначное решение;
- развивать активность, создавать атмосферу интеллектуального соперничества, повышать мотивацию включения в тему;
- развивать коммуникативные способности, умение слушать, понимать, аргументировать и отстаивать свою точку зрения;
- принимать групповое решение, производящее убеждающее воздействие, способствующее изменению отношений;
- удовлетворять потребность учащихся в самореализации, самоутверждении.

При использовании дискуссии как метода обучения необходимо значительное количество аудиторного времени, целенаправленное создание дискуссионной ситуации, организация соответствующей учебно-познавательной деятельности учащихся, учет многих факторов, влияющих на успешность реализации данного метода. Важным моментом организации дискуссии является **выбор ее содержательного наполнения**.

Как правило, дискуссия начинается с постановки педагогом проблемного вопроса. Однако не любой вопрос может привести к дискуссии. Например, если ответ на вопрос очевиден или однозначен. Выбор вопроса зависит от темы урока и педагогических задач, решаемых на нем, в первую очередь, связанных с формированием эмоционально-ценностных отношений. В процессе обучения обычно обсуждаются вопросы о том, как относиться к тем или иным фактам, объектам, событиям, как понимать изучаемый материал применительно к практике, как его использовать в реальной действительности. Здесь важен субъективный опыт участников, различия в котором и порождают различные мнения, служащие основой дискуссии. Важно также наличие у учащихся определенной базы знаний и представлений по рассматриваемому вопросу.

Еще один фактор, влияющий на успешность дискуссии, – это **отношение педагога к учащимся**: принятие их как субъектов учения, личностей, признание за ними, равно как и за собой, права на собственное мнение, на ошибки и заблуждения. Доброжелательные отношения, вера в возможности и способности учащихся придают дискуссии форму сотворчества, истинного диалога мнений, позиций, смыслов, способствующую не только познавательному, но и личностному развитию учащихся. От отношений между педагогом и учащимися зависит даже их желание высказываться, без которого дискуссия невозможна, поскольку ее движение обеспечивает не просто наличие разных точек зрения, а их высказывание вслух.

В организации дискуссии, как и в любом другом методе обучения, необходимо учитывать интересы и мотивы учащихся. Для того чтобы дискуссия не перешла в бессодержательный обмен мнениями, где каждый выступающий стремится более всего «показать себя», или не превратилась в спор и бесплотное препирательство, необходимо чтобы в ней поддерживался и формировался именно познавательный интерес участников.

Успех дискуссии также существенным образом зависит от способности педагога **управлять процессом обсуждения**.

Организуя дискуссию, учитель должен уметь:

- вовлечь в обсуждение большинство учащихся, «разговорить» неактивных, помогая им при необходимости преодолеть боязнь публичной речи, сомнения в правильности мнения и другие проблемы;

- обеспечить целенаправленность дискуссии, не позволять отвлекаться от темы занятия, корректируя выступления высказываниями, вопросами; в то же время не игнорировать проблемы, которые волнуют участников дискуссии;

- избегать монополизирования дискуссии и манипулирования мнениями учащихся с целью приведения их к собственной точке зрения, соблюдать осторожность при изложении собственных взглядов, больше использовать вопросы, чем ответы;

– видеть и использовать возможности обращения к субъективному опыту участников, поощрять «Я–высказывания», раскрытие личностного смысла обсуждаемых явлений;

– корректно завершить дискуссию, обеспечив необходимую широту и глубину рассмотрения вопроса, дав возможность желающим высказать свою точку зрения и уложившись в отведенное время. Не самый лучший вариант завершения дискуссии, который оставляет у ее участников чувство неопределенности или вызывает разочарование от того, что интересующие их вопросы так и не были рассмотрены.

Значительным потенциалом в личностном развитии учащихся обладают **игровые методы обучения**. Учебные (дидактические) игры – очень широкое понятие, охватывающее любые игры, специально создаваемые или приспособленные для целей обучения. С помощью игр цели обучения достигаются через решение игровых задач.

Учебная игра есть «творческое повторение конкретной человеческой деятельности на глубоко личном уровне с элементами оригинальной новизны, полезности и значимости в условиях самосостязательности или соревнования с соперниками»¹. Характерной особенностью игры, отличающей ее от других видов деятельности, является ее двуплановость: с одной стороны, играющий выполняет реальную деятельность, связанную с решением конкретных задач, с другой – ряд моментов этой деятельности носит условный характер, позволяющий отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью и многочисленными обстоятельствами. Игра создает новую модель мира, приемлемую для ее участников, в рамках которой задается воображаемая ситуация, изменяются смыслы предметов и действий. Игра образует противоречивое единство свободы и необходимости, заданности и гипотетичности, жесткости игровых обстоятельств и условности поведенческих границ. В отличие от детских игр, в которых свободная игровая деятельность выступает как самоцель, признаком дидактических игр является их преднамеренность, планируемость, наличие учебной цели и предполагаемого результата, который соответствует поставленной цели.

С помощью игровых методов можно решать различные дидактические задачи: закрепления знаний, формирования умений и навыков, обобщения и систематизации знаний, диагностики результатов обучения. Игровые способы организации учебной деятельности при корректном их использовании способствуют повышению мотивации познавательной деятельности школьников, развитию творческого мышления, реализации принципов самостоятельности и активности, прочности усвоения знаний, решению в единстве дидактических и личностно развивающих задач. Психологи подчеркивают, что игра как никакой другой метод эффективна в тренировке и закреплении умений, в создании условий для самораскры-

¹ Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии: Учебное пособие. М.: МПУ, 1996. С. 203.

тия, обнаружения творческих потенциалов человека, для проявления искренности и открытости.

В многообразии учебных игр можно выделить четыре класса:

- **игровые приемы**, позволяющие привлечь внимание учеников, установить необходимую атмосферу в классе, разнообразить повторяющуюся деятельность, внести элемент новизны в процесс повторения и закрепления материала (например, организация соревнования между группами учащихся на минимальное время выполнения учебной задачи);

- **игровые оболочки**, позволяющие включить необходимые учебные действия в контекст состязательности, приключения, азарта, неожиданности, тайны. К ним относятся: разгадывание кроссвордов и ребусов, отгадывание терминов, опрос в форме игры «лото», «брейн-ринг» и другие подобные игры. Как правило, они предполагают подготовительную работу, в которую могут включаться и сами учащиеся.

Например, игра «отгадай термин» заключается в том, чтобы водящий (один из учеников), задавая классу различные вопросы, ответы на которые могут быть «да», «нет», «отчасти», смог отгадать задуманное понятие (предмет, явление). Игра приучает участников логически размышлять, правильно ставить вопросы, сопоставлять ответы, приходиться к правильным выводам, а также более глубоко проникать в суть изучаемых явлений. Игра «зашифрованный текст» способствует формированию умений анализировать текст, выделять главное и второстепенное, а также умение составлять конспект и восстанавливать по нему полный текст. Ее можно проводить в различных вариантах, организуя индивидуальную или групповую работу учащихся по зашифровке либо по расшифровке текста. В одном из вариантов игры на карточках пишется зашифрованный текст (начала фраз, текст с пропусками, ключевые слова, логическая схема или другие знаковые модели текста) и предлагается учащимся его расшифровать. Также можно организовать соревнование между группами, каждая из которых вырабатывает свою систему кодировки текста, а затем первая часть каждой группы шифрует текст (например, новый материал, подлежащий изучению), а вторая воссоздает. Педагог или жюри из учащихся оценивают время, затраченное каждой группой на эти процедуры, адекватность смысла и полноту восстановленного текста.

- **эвристические игры**, «мозговой штурм» и другие методы активного нахождения группового решения;

- **имитационно-моделирующие игры**, основанные на имитации реальных или гипотетических жизненных ситуаций, на ролевом выполнении определенной деятельности. К ним относят сюжетно-ролевые, деловые, организационно-деятельностные игры. Они требуют значительных затрат времени и организационных усилий по их подготовке, проведению и последующему обсуждению.

Как указывалось выше, в рамках игр цели обучения достигаются через решение игровых задач. Процесс учения органично включается в ситуацию игры, опирающуюся и актуализирующую не столько собственно учебную мотивацию, сколько более широкие, социальные мотивы деятельности. Учебное действие в игровой ситуации становится не самоцелью, а «предлогом для проявления, обнаружения и познания себя в ходе общения с другими»¹. Подобно тому, как продуктивная совместная деятельность смещает акценты с собственно учебных действий на создание реальных продуктов и значимые для учащихся достижения, игра позволяет включить учебные действия в контекст разнообразных проявлений человека, утверждения себя, своей позиции. Ребенок предстает в учебной игре не только в качестве роли ученика, но и в многообразных ролях, позволяющих реализовать себя как личность с широким кругом потребностей, собственными смыслами и ценностями. А если ситуация востребует личностные качества ученика, то в ней возможно и их развитие. Таким образом, наряду с решаемой дидактической задачей, игра должна создавать «социальное пространство личностной самореализации» (В.В. Сериков). В этом случае она должна предусматривать возможности достижения различных целей, реализации многообразных мотивов учеников, «свободу для вклада личных контекстов» (В.М. Букатов).

Одним из наиболее распространенных способов, позволяющих организовать целостную деятельность учащихся, расширить спектр компонентов опыта, включенных в данную деятельность (и соответственно развивающихся в ней), изменить характер взаимодействия с учителем, ориентировать обучение на формирование готовности учащихся решать проблемы (т.е. обеспечить компетентностную направленность обучения), является **проектный метод**.

Под учебным проектированием понимают специально организованный педагогом и самостоятельно выполняемый обучающимися на основе субъективного целеполагания комплекс действий, завершающихся созданием продукта и его представлением (защитой). В качестве продукта может выступать модель объекта, процесса, явления (в том числе словесное описание, схема), действующий образец, программа, методика, информационный ресурс и пр.

Учебный проект может выполняться индивидуально, но чаще всего метод проектов рассматривают как специальную организацию **самоуправляемой учебной деятельности малой группы учащихся** (студентов), способствующую формированию целостного опыта деятельности и развитию личностных качеств обучающихся в процессе создания конкретного продукта. При этом учащиеся во многом сами разрабатывают

¹ Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр: Учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт / Флинта, 1997. С. 34.

план работы, руководят групповыми мероприятиями, выполняют задания, анализируют результаты решения задач, корректируют работу. Роль учителя заключается в обеспечении направленности работы учащихся в соответствии с целями предмета (для чего необходим анализ возможностей учеников, адаптация заданий к уровню образования, разработка плана и инструментов контроля и пр.), в поддержке мотивации, одобрении, в стимулировании самостоятельного мышления и рефлексии, в консультировании и помощи в преодолении трудностей, в контроле результатов решения задач, участии в совместном обсуждении и оценке итоговых результатов проекта.

В качестве примера приведем проектное задание по курсу истории. Учащимся предлагается написать свой авторский учебник истории – тексты глав, вопросы и задания, иллюстрации, карты и схемы. При этом предполагается работа школьников со специально создаваемыми педагогами текстовыми документально-историографическими комплексами¹. Их основу составляют тексты изучаемой эпохи, собранные по принципу трех противоречий (событийного, историографического, жанрового). При этом существенно, что такой комплекс составляется по определенным правилам: он имеет не одно, а целое поле разных, но равноправных интерпретаций и прочтений, содержит множество версий по поводу тех или иных событий, что создает условия для реального учебного диалога в классе. Предлагаемая работа школьников с документально-историографическими комплексами меняет их репродуктивную деятельность на продуктивную и творческую, задействует их личностные ресурсы (взгляды, отношения, качества) и дает целостный мировоззренческий опыт познания исторических эпох и событий.

Следует отметить, что проектирование может использоваться как один из методов организации учебно-познавательной деятельности обучающегося, включенный в традиционную классно-урочную или лекционно-семинарскую систему в рамках самостоятельной работы, а может выступать в качестве самостоятельной образовательной технологии освоения конкретного учебного предмета в рамках небольших совместно действующих групп.

Использование метода проектов позволяет:

- активизировать и индивидуализировать процесс обучения, развивать способности решения целостных проблем, творческий потенциал, умения находить, интерпретировать, использовать информацию;
- создавать атмосферу заинтересованности, условия для формирования внутренней мотивации учащихся к более качественному овладению знаниями и умениями;

¹ *Троцкий Ю.Л. SELF-HISTORY, или историю пишут дети // Коммуникативная педагогика: от «школы знания» к «школе понимания». Новосибирск: Изд-во НИПК и ПРО, 2004.*

- обеспечить интеграцию приобретаемого учащимися опыта (знаний, умений, отношений);
- совершенствовать коммуникативные умения обучающихся;
- развивать личностные качества учащихся, их инициативу, ответственность, самостоятельность, саморегуляцию, уверенность в себе.

В личностно-развивающем обучении использование любых методов связано с конструированием соответствующих целям ситуаций, а потому следует учитывать определенную зависимость реализации метода от изменяющихся факторов. К их числу можно отнести различие познавательных способностей, личностных качеств и интересов детей, имеющийся объем учебного времени на решение конкретной педагогической задачи, наличие или отсутствие необходимых средств обучения и даже различные пространственные возможности помещений. И еще один немаловажный момент – роль в выборе и реализации методов субъективного опыта и предпочтений самого учителя. Как бы ни была целесообразна и ситуативно удачна система методов, эффективность обучения будет зависеть от педагогической позиции, степени владения необходимыми умениями, а возможно, и от всего личностного потенциала учителя.

4.7. Средства обучения

Средства в самом широком смысле – это все то, с помощью чего осуществляется какой-либо процесс. Поскольку обучение предполагает деятельность и общение между людьми, то к средствам обучения в широком смысле можно отнести:

- виды деятельности – учебно-познавательную, игровую, трудовую, коммуникативную и др.;
- микросреду – микросоциум (класс, малую группу), естественную (природную) и искусственную;
- слово – «живое» слово, аудиозаписи, учебные пособия;
- образ – аудиальный, визуальный (натуральные объекты, видеопродукция, макеты, презентации, иллюстрации и т.д.);
- орудия и приспособления – мебель, тетради, ручки, компьютеры, аудио-, видеотехнику, лабораторное оборудование, материалы, инструменты.

В узком смысле под **средствами обучения** понимают материальные и материализованные орудия деятельности учителя и учеников, позволяющие оптимизировать обучение и повысить его эффективность. Наиболее распространенными средствами обучения являются разные виды учебной литературы, учебные фильмы, модели (физические, а также схемы, формулы и т.п.), автоматизированные обучающие системы, а также компьютеры и другую технику.

Отсутствие специальных средств не будет препятствием для осуществления учебного процесса. Обучать ребенка можно, даже не используя карандаша и бумаги. Однако будет ли этот процесс эффективным? Достигнем ли мы поставленные цели? Средства обучения необходимы, поскольку позволяют реализовать следующие основные дидактические функции¹:

- компенсаторность – облегчение процесса обучения, уменьшение затрат времени, сил учителя и учеников;
- информативность – хранение и передача необходимой для обучения информации;
- интегративность – рассмотрение изучаемого объекта или явления в целом и по частям;
- инструментальность – безопасное и рациональное обеспечение определенных видов деятельности учащихся и педагога.

В настоящее время в учебном процессе усиливается роль самостоятельной работы учащихся, укрепляются тенденции индивидуализации обучения, развиваются формы дистанционного образования (§1.8 – 1.10). В связи с этим повышается востребованность таких средств обучения, которые позволяют опосредованно управлять учебно-познавательной деятельностью обучающихся: учебной литературы, технических средств обучения, автоматизированных обучающих систем и др.

Среди **учебной литературы** как базового средства обучения можно выделить следующие виды:

- базовый учебник – вид учебной литературы, в которой зафиксировано все основное содержание обучения по предмету. Его может заменить учебное пособие, дополняемое другой учебной литературой: дидактическими материалами, задачками, атласами и пр.;
- учебная (рабочая) тетрадь – средство фиксации содержания образования, преимущественно в форме заданий и материалов для их выполнения;
- дополнительная литература (справочная, научно-популярная, научная, художественная).

Учебник как главная форма фиксации содержания обучения на уровне учебного материала (§4.4) и как средство обучения, средство управления самостоятельной работой учащихся должен соответствовать следующим требованиям:

- включать все компоненты содержания – знаниевый, деятельностный, эмоционально-ценностный и личностный;
- содержать научно обоснованные идеи, отражать в единстве логику учебной программы, логику науки и реализации целей предмета;

¹ Хуторской А.В. Современная дидактика. СПб: ПИТЕР, 2001. С. 403.

– быть высокоинформативным, наглядным, иметь доступный для учащихся данного возраста текст, служащий целям не только информирования, но и разъяснения;

– обращаться к индивидуальному опыту учащегося, стимулировать рефлексивную деятельность, способствовать самопознанию;

– содержать фактический и иллюстративный материал, оказывать эмоциональное воздействие, вызывать интерес к предмету, способствовать развитию мотивации познавательной деятельности учащегося, формированию эмоционально-ценностного отношения к изучаемому материалу, собственной позиции;

– содержать задания и вопросы, предполагающие осмысление материала, стимулирующие продуктивную и творческую деятельность, способствующие развитию практических умений и навыков, а также познавательной сферы учащегося;

– предусматривать возможность индивидуализации обучения, проявления интересов и интеллектуальной инициативы учащихся (необязательные для изучения интересные факты, задания на выбор учащегося, ссылки на дополнительную литературу и пр.);

– иметь внутреннюю логику построения материала, аппарат ориентировки и управления познавательной деятельностью (указатели, словари, рекомендации и пр.);

– иметь содержательную и структурную согласованность с учебниками по другим предметам для того же класса (или профессионального направления обучения), а также преемственность с другими учебными пособиями;

– отвечать требованиям эстетики и гигиены.

Под **техническими средствами обучения** в широком смысле понимаются любые системы, комплексы, устройства и аппаратура, применяемые для предъявления и обработки информации, формирования у обучающихся умений и контроля результатов обучения. Возможность осуществления множества функций обеспечила широкое распространение в современном обучении такого средства, как компьютер.

Для реализации функций компьютера как средства обучения необходимо специфическое программное обеспечение, соответствующее психологическим и дидактическим требованиям. Примерами программного обеспечения могут быть информационные образовательные ресурсы, электронные учебники и учебные пособия для предъявления учебного материала и реализации программированного обучения, диагностические системы контроля знаний и умений учащихся, автоматизированные обучающие системы. Последние используются для организации и управления познавательной деятельностью учащихся в рамках освоения определенного раздела, учебного предмета или блока дисциплин. Автоматизированные обучающие системы предполагают не только предъявление новой информации, практические работы, задания и тестирование, но и предоставление

помощи обучающемуся, возможность настройки к его особенностям, накопление информации о работе с системой, об обучающихся, результатах тестирования. Следует отметить, что все более распространяющиеся в настоящее время электронные учебники и обучающие системы не всегда удовлетворяют основным требованиям к средствам обучения. Обилие возможностей, предоставляемых современными компьютерами для создания таких программ, не может заменить предметных, психолого-педагогических, методических знаний ее авторов, реализованных в конкретном продукте. И учебник, и обучающая программа, являясь средствами обучения, решают одни и те же задачи, поэтому сказанное выше о традиционном учебнике можно отнести и к его электронному варианту.

Использование компьютера и других технических средств обучения с соответствующим обеспечением позволяет:

- организовать управляемую самостоятельную работу учащихся по учебному предмету (теме, разделу);
- индивидуализировать обучение, обеспечив за счет электронных учебников, автоматизированных обучающих систем и образовательных Интернет-ресурсов реализацию учащимся собственного темпа, широты и глубины охвата материала, частоты занятий;
- реализовать принцип наглядности, в том числе путем моделирования и наблюдения за быстротекущими или невидимыми процессами, опасными или недоступными объектами, явлениями;
- автоматизировать рутинные операции, например, в процессе работы с текстом, презентацией, средствами программированного контроля знаний;
- повысить мотивацию учебной деятельности за счет использования мультимедийных средств, развивающих программ, имитационных игр.

Современные тенденции, связанные с информатизацией всего общества и образования, зачастую приводят к **абсолютизации роли компьютеров в учебном процессе**. Однако обучение как формирование не только знаний, но и отношений к объектам и явлениям действительности, целостной картины мира не может быть полноценным без личного контакта с людьми как носителями мировоззрения и субъективных элементов культуры, без социального контекста (одноклассников, близких людей), в котором ученик себя пробует и реализует, без различных видов практической деятельности, где закрепляются приобретенные знания, умения, отношения. Поэтому необходимо еще раз подчеркнуть, что компьютер как средство обучения имеет ряд ограничений (§1.10 и проблема 5), а значит, не заменит педагога, не сможет реализовать личностно-развивающее обучение. Его функция – дополнять традиционные средства и повышать эффективность решения отдельных задач обучения.

Описывая обучение как систему «цель – средства – результат», становится очевидным, что именно средства позволяют достичь желаемого и получить искомый результат. Однако, как пишет академик В.В. Краевский, «далеко не всегда результат совпадает с целью, которую мы поставили перед собой; он часто принимает форму не цели, а средств, которые применялись для ее реализации»¹. Таким образом, как любые другие, технические средства обучения должны использоваться только в соответствии с основными образовательными целями, а целесообразность и эффективность каждого используемого средства обучения должны быть обоснованы.

Итак, средства обучения позволяют повышать эффективность этого процесса. Однако средство отличается тем, что имеет значимость только в контексте определенных целей, и в первую очередь оценивается по критерию сообразности или несообразности им. Поэтому выбор средств должен осуществляться учителем в русле реализации целей и конкретного содержания обучения.

4.8. Контроль результатов обучения

Управление процессом обучения невозможно без получения информации о его результатах, т.е. без осуществления контроля за его ходом. Контроль, являющийся необходимым компонентом любой деятельности, в образовании приобретает особую значимость, поскольку содержание, формы и способы осуществления контроля влияют на всю организацию педагогического процесса.

Под контролем понимается определение результатов обучения с целью диагностики степени решения педагогических задач, в первую очередь, касающихся освоения учащимися содержания обучения. Контроль можно рассматривать как процесс, состоящий из двух взаимосвязанных этапов: определенным образом организованной деятельности учащихся и оценки результатов и/или характеристик этого процесса педагогом. Причем оценка – это и действие педагога, и результат этого действия, предьявляемый учащимся в разных формах (взгляд, интонация, молчание, повторение вопроса, краткая или развернутая содержательная характеристика результатов работы, отметка, балл и др.). Контролирующую и оценочную деятельность педагога считают наиболее сложной и трудоемкой. Как указывалось выше (§3.6), в процессе контроля перед педагогом оказываются три **проблемы**: выявление того, что подлежит оценке (элемент опыта, являющийся объектом контроля), измерение объекта и обозначение в форме оценочного суждения степени соответствия этого элемента опыта ожидаемому, желаемому уровню.

¹ Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учеб. пособие для студ. и асп. педвузов. Москва, Волгоград: Перемена, 2002. С. 51–52.

Измерение опыта предполагает его сравнение с некоторым эталоном, для чего необходимы соответствующие измеряемым признакам критерии, дифференцирующие степени соответствия результата эталону. В традиционной педагогике результаты обучения зачастую оцениваются по степени точности и полноты воспроизведения заданного содержания. Но таким образом невозможно оценить, например, практические умения или опыт решения проблем. Трудности в диагностике ряда объектов (творческих умений, отношений, личностного опыта) приводят к исключению их из объектов контроля. В этом случае есть опасность сведения контроля, а следовательно, и всего обучения, лишь к знаниям и легко диагностируемым умениям. И еще одна проблема – необходимость вынесения определенного оценочного суждения, характеризующего контролируемые результаты. Как правило, вместо развернутой характеристики результатов учащемуся оценка дается в свернутой форме отметки. И здесь очень важно обратить внимание на два момента: во-первых, чтобы у учителя и учащихся были сходные системы «декодирования» отметок (принятые критерии оценки) и, во-вторых, чтобы оценочная деятельность педагога не способствовала «сдвигу» целей ученика с удовлетворения познавательных и социальных потребностей на получение хорошей отметки.

Рассмотрим **функции контроля**, т.е. его роль в обучении и задачи, которые можно решать с его помощью. Основная функция контроля – **диагностическая**. Она заключается в том, что выявление, осознание результатов и их соотнесение с целями позволяет определять эффективность процесса обучения и осуществлять его коррекцию. Так, например, ошибка, допущенная в контрольной работе большинством учащихся, требует возвращения к изученной теме и, возможно, свидетельствует о необходимости совершенствования методической деятельности педагога.

Отметка как формально-логический результат контроля имеет значение и за пределами непосредственно осуществляемого процесса обучения. Она отражает степень освоения учащимися основных образовательных программ, их готовность к дальнейшему обучению (переходу на следующие ступени образования), а также (при определении среднего уровня) качество деятельности конкретного педагога и образовательной организации в целом. Иными словами, контроль выполняет важную роль «поставщика» социально значимой информации. Условно назовем эту функцию **аттестационной**. Наличие этой функции в некоторых случаях придает отметке большую ценность, чем действительным результатам образования, что требует от педагога особого внимания к соответствию отметки общим критериям, принятым в системе образования и закрепленным в образовательных стандартах, программах и других документах.

Если представить учебный процесс целостно, становится очевидно, что сам процесс контроля – проведение контрольных мероприятий, организованная с целью контроля деятельность учащихся, и даже сообщение

учителем оценок может влиять на результаты обучения. Тогда помимо указанных функций можно также выделить ориентирующую, обучающую, развивающую, стимулирующую и воспитательную функции контроля.

Ориентирующая функция контроля заключается в получении учащимся «обратной связи» от учителя об успешности его учебно-познавательной деятельности. Оценка педагога, особенно если это не просто отметка, а развернутая содержательная характеристика достигнутых результатов, степени «продвижения» учащегося, помогает ему корректировать и совершенствовать учебную деятельность. Необходимым условием реализации ориентирующей функции контроля выступает единство требований ко всем учащимся. В случае если учитель находится в плену стереотипов и установок, и оценки существенным образом зависят от его личных симпатий и антипатий, то контроль будет носить дезориентирующий характер.

В процессе контроля, повторяя материал и вербализуя его, учащиеся прочнее усваивают знания, глубже проникают в суть вопросов, а значит, обучаются. **Обучающая функция** контроля проявляется и тогда, когда в процессе проверки учитель дает дополнительные объяснения и необходимые комментарии. Еще один важный аспект этой функции заключается в обучении учащихся самоконтролю. Позиция субъекта учебной деятельности невозможна без умений оценивать результаты своей деятельности, своевременно корректировать ее (§4.3).

В современном образовании, закладывающем основы для дальнейшего самообразования учащегося, очевидна необходимость дополнения внешних форм контроля самоконтролем, формирующим опыт оценки результатов своей учебной деятельности. Поэтому контроль со стороны учителя должен осуществляться так, чтобы учащийся имел четкие представления о критериях оценки, был вовлечен в оценку результатов своей работы, понимал ее достоинства и недоработки. Необходимо и развитие оценочно-результативного компонента учебной деятельности, что требует организации специальной работы учащихся по овладению соответствующими умениями. Для этого по завершению работы над каким-либо разделом предмета учителю рекомендуется кратко разъяснить способы самостоятельной проверки и оценки качества учебной работы, с помощью специальных вопросов и заданий помогать учащимся осуществлять самопроверку степени понимания учебного материала. На занятии можно предложить учащимся проверить и оценить работу своего товарища. Как известно, взаимоконтроль представляет собой средство обучения самоконтролю. Существенное рассогласование оценки, выставленной учителем, с собственной оценкой учащегося – факт, требующий пристального внимания педагога.

Развивающая функция контроля реализуется в процессе включения учащихся в решение продуктивных и творческих задач, способствующих развитию интеллектуальных способностей. Наименьшими возможностями

в реализации развивающей функции контроля обладают типовые контрольные работы и опросы, требующие воспроизведения знаний и умений действовать по образцу.

Сам процесс внешней проверки и оценки результатов какой-либо деятельности, как правило, выступает мотивирующим фактором для ее исполнителя. **Мобилизационная функция** контроля проявляется в поощрении и стимулировании учебной деятельности учащихся. От того, что именно и как часто контролируется учителем, может зависеть качество и регулярность их учебной работы.

Воспитательная функция проявляется в том, что сам процесс контроля и оценка учителя как его результат оказывают влияние на личность учащегося. Процесс публичного выступления, ответа на вопрос или выполнения контрольной работы востребует и развивает такие качества, как собранность, ответственность, аккуратность. Воспитательное значение также имеет стиль общения педагога с учащимися. Вера в возможности учеников, поддержка и возвышение их в общении, акцентирование внимания на успехах создают спокойную, психологически комфортную атмосферу во время контроля, которая способствует формированию у учеников уверенности в себе, раскрытию своих возможностей, повышению мотивации изучения предмета.

Воздействие, оказываемое оценкой педагога на процесс воспитания учащегося, является достаточно сложным. Человек как существо сознательное ожидает и стремится получить оценку своих действий от значимых людей. В ответственных ситуациях неизвестность, отсутствие педагогической оценки может оказывать депрессивное влияние, снижать интерес и мотивацию деятельности ученика. От оценок, которые дают взрослые, в значительной степени зависит самооценка ребенка дошкольного и младшего школьного возраста. В подростковом и юношеском возрасте, когда основные структуры мировоззрения и самосознания сформированы, оценка педагога уже не имеет такого сильного влияния на образ себя самого. Однако несправедливая отметка или перенос отрицательной оценки с действий учащегося на его личность может влиять на его отношение к учебному предмету, педагогу, товарищам, может деформировать представление о нравственных нормах и собственных возможностях. Так, например, постоянное сравнение педагогом учащихся между собой, акцентирование внимания на более низких успехах одних учащихся в противопоставлении другим, более успешным, способствует развитию конкурентных взаимоотношений в ученическом коллективе. Не случайно в некоторых зарубежных образовательных системах в качестве принципа контроля выдвигается конфиденциальность его результатов – отметок (баллов). Однако социальный контекст оглашения оценки играет и свою положительную роль. Здесь важно, чтобы педагог умел увидеть и подчеркнуть позитивные стороны действий и результатов деятельности учащихся, использовал возможности

сравнения достижений отстающих учеников с их собственными прошлыми достижениями (что, возможно, позволяет дать позитивную оценку). Для этого необходимо, чтобы процесс контроля (и всего обучения) осуществлялся в контексте взаимного принятия и уважения личностей взаимодействующих субъектов. Тогда и отрицательная оценка определенных результатов обучения на фоне общего положительного отношения к ученику будет им восприниматься адекватно и не повлечет за собой антивоспитательных эффектов.

Еще один воспитательный аспект оценки и отметки как ее формального выражения – влияние последней на мотивацию учащихся. Для того чтобы отметка выполняла ориентирующую функцию, а не становилась сама мотивирующим фактором, необходима ориентация учащегося на выполнение деятельности, познание, приобретение опыта, собственное развитие. Личностные отношения, исключая восприятие ученика как объекта оценивания, включение его самого в эту деятельность и перенос на него части ответственности за результаты учебной деятельности ставит ученика в позицию субъекта, а педагога – в позицию помощника. В этом случае развиваются мотивы, связанные с познавательной деятельностью и саморазвитием. Если же отметка превращается в самоцель деятельности учащегося, возникает рассогласование целей ученика и педагога, порождающее списывание, зубрежку, фальсификацию результатов, обман. С этой точки зрения целесообразным представляется безотметочное обучение.

Многообразие функций контроля требует различных **форм и видов** его проведения. По месту контроля в педагогическом процессе традиционно выделяют предварительный, текущий, тематический и итоговый. **Предварительный контроль**, как правило, осуществляется в начале учебного года, перед началом изучения крупного раздела материала. Его цель – зафиксировать начальный уровень подготовки ученика, имеющиеся у него знания и умения, связанные с предстоящей деятельностью, выявить субъективные предпочтения, интересы учащихся в данной сфере. Смысл такой диагностики заключается в необходимости учета этих факторов при конструировании процесса обучения, а также для определения уровня приращения опыта учащихся за определенный период времени.

Текущий контроль осуществляется в повседневной учебной работе и дает учителю наибольшее количество диагностической информации. Он может быть выделен в отдельный этап занятия (например, опрос в начале урока, самостоятельная работа, проверка выполнения задания в рабочей тетради), а может быть реализован в форме наблюдения за работой учащихся на занятии. Во втором случае снимается ряд эффектов «деятельности ради оценки», поскольку специальная деятельность учащихся не организуется, и отметка не выставляется. Однако педагог, замечая изменения в уровне активности учащихся, скорость выполнения заданий, реплики и

вопросы, может оценить их с точки зрения освоения учащимися учебного материала, результативности решения других педагогических задач.

Тематический контроль осуществляется периодически по завершению изучения крупной темы. Особая роль тематического контроля заключается в том, что при корректной его организации он способствует обобщению и систематизации знаний.

Итоговый контроль проводится в конце четверти, полугодия, учебного года. По своей роли в учебном процессе он близок тематическому контролю. Следует лишь выделить его аттестационную функцию и добавить его традиционные методы: контрольную работу, зачет и экзамен.

От внешнего рассмотрения контроля перейдем к рассмотрению внутренних составляющих этого процесса: какие результаты обучения (компоненты опыта) подлежат контролю, и каковы способы их выявления и оценки. Традиционными педагогическими объектами контроля являются предметные знания и умения учащихся. Именно для их диагностики предназначено большинство разработанных в дидактике **методов контроля** – разные виды опросов, самостоятельная и контрольная работа, экзамен.

Наиболее распространенными в практике обучения являются **устные и письменные опросы**. Сущность метода опроса заключается в том, что педагог задает вопросы по изученному материалу и, оценивая ответы, определяет степень его усвоения. Для того чтобы опросить многих учащихся, учебный материал разбивается на большое количество частей, и формулируются вопросы, требующие краткого устного (фронтальный опрос) или письменного (письменный опрос) ответа. Однако в этих случаях затруднено выявление глубины знаний и полноты усвоения их логики. Выходом в данной ситуации является формулирование вопросов в форме продуктивных заданий, позволяющих оценить не только знание и умение его воспроизвести, но и степень понимания материала.

К недостаткам устного опроса следует отнести невозможность его использования для регулярного контроля и коррекции учебной работы и знаний учащихся в силу дефицита учебного времени. Письменный опрос не позволяет исключать случайные недочеты в воспроизведении учебного материала, а также с помощью вопросов и разъяснений выявлять и своевременно корректировать его понимание. При опросе в форме продуктивных заданий может происходить «сбой» в диалоге учителя и ученика, так как первый ожидает имеющийся у него ответ, а второй может строить свой ответ (по сути тоже верный) в иной логике.

Для возможного исключения субъективной составляющей, а также минимизации времени на проведение опроса и оценку результатов используется специальный его вид – **программированный (тестовый) опрос**. Задания на выполнение деятельности определенного уровня (репродуктивного, продуктивного) в сочетании с системой оценки называют ди-

дактическим тестом. Тесты очень удобны для экспресс-контроля знаний. Также они позволяют автоматизировать процесс контроля, передав часть рутинных функций педагога вычислительной технике.

Вместе с тем тестовые формы контроля имеют следующие ограничения:

– при выборе ответа на поставленный вопрос учащийся не создает свой вариант, а производит сравнение и выбор из числа предложенных, что порождает шаблоны мыслительных операций у учащегося, а учителю не позволяет проследить логику решения задачи;

– такой способ пригоден и возможен не для любого материала; наиболее эффективен он для проверки легко формализуемого материала, который учащемуся необходимо запомнить;

– данный подход не оставляет возможности учащимся развернуто формулировать ответы, что затрудняет формирование умений излагать свои мысли;

– с помощью теста невозможно выяснить позицию учащегося по отношению к изучаемому материалу;

– отсутствие личного контакта учителя с учащимся, элемента общения снижает возможности реализации воспитательной функции контроля.

Эти факторы обуславливают целесообразность применения тестов лишь как вспомогательного средства контроля.

Отдельной формой контроля, чаще используемой в вузе, чем в школе, является **экзамен**. С его помощью оценивается довольно большой объем приобретенного и обобщенного учащимся опыта. Экзамен предполагает подготовку системы вопросов и практических заданий, охватывающих весь курс, и равномерное (по сложности и трудоемкости) распределение их по билетам. Как правило, выбор форм вопросов и заданий определяется целями учебного предмета, их содержание – содержанием теоретической и практической частей курса. Как вопросы, так и критерии оценки ответов (результатов выполнения заданий) сообщаются учащимся заранее.

Относительно небольшой охват содержания курса вопросами одного билета в какой-то мере способствует восприятию экзамена как лотереи. С другой стороны, большое количество вопросов в билете существенно увеличивает время экзамена, а если они требуют коротких ответов, то, как и в случае фронтального опроса, затрудняется проверка глубины понимания учебного материала, обобщенности опыта и системы знаний. Наилучшим вариантом будут вопросы и задания, имеющие интегральный характер, востребующие знания из нескольких тем и различные умения.

Нельзя не отметить, что прохождение экзамена, как правило, связано с существенными психологическими нагрузками. Поэтому предметом особой заботы педагога должна стать психологическая атмосфера экзамена, создаваемая, прежде всего, отношениями субъектов взаимодействия, охарактеризованными выше как личностно-развивающие. Если рассматривать

экзамен с точки зрения реализации развивающей, обучающей, воспитательной функций контроля и помнить о том, что лекционно-семинарская система обладает весьма ограниченными возможностями индивидуальной коррекции знаний, то с этих позиций идеальный экзамен – это такая форма взаимодействия педагога и студента, которая характеризуется как сотрудничество, обеспечивает актуализацию накопленного студентом опыта и его приращение, способствует проявлению лучших личностных качеств субъектов взаимодействия.

Большинство методов контроля, описанных выше, диагностируют, в первую очередь, предметные знания. Однако если целью обучения является освоение учащимся всех компонентов содержания, то при таком подходе диагностическая функция контроля реализуется лишь частично. Для полной ее реализации необходимо ввести в число объектов контроля творческие и практические умения, отношение к изучаемым явлениям, учебной деятельности и к другим ценностным объектам, выделенным в учебном предмете (§4.4).

Практические умения учащихся, представляя собой освоенные способы практической деятельности, проявляются именно в соответствующей деятельности. Известно, что результат деятельности (выполненная работа, ответ) легче поддается оцениванию, его критерии можно формализовать. В ответе учащегося на уроке косвенно представлены умения учиться, в творческой или исследовательской работе – умения думать и действовать самостоятельно. Однако анализ таких работ учащихся имеет ограниченные возможности оценки конкретных умений в силу комплексности их проявления, взаимосвязи со знаниями и другими элементами опыта. С другой стороны, проектные, творческие и исследовательские работы дают большое количество диагностической информации, позволяющей целостно оценить продвижение ученика.

С точки зрения оценки в работе учащегося или студента исследовательских умений представляют интерес критерии оценки образовательных результатов по исследованию фундаментальных образовательных объектов, предложенные профессором А.В. Хуторским¹. В качестве основных элементов анализа ученических работ им выбраны: целеполагание (способность формулировать цель), планирование деятельности (умения составить план и корректировать его по ходу деятельности), видение и описание фактов, умения осуществить эксперимент, умения задавать вопросы и видеть ключевые проблемы, умения выдвигать гипотезы и отыскивать версии ответов, рефлексивные способности (осознание способов деятельности и полученных результатов, соотнесение выводов с поставленной целью исследования).

¹ Хуторской А.В. Современная дидактика. СПб: ПИТЕР, 2001. С. 430–431.

Как указывалось выше, контроль – неотъемлемая часть процесса обучения, в том числе также выполняющая обучающие функции. Это позволяет сместить акценты с собственно контроля на **организацию практической, рефлексивной, творческой, исследовательской работы учащихся** с помощью различных комплексных учебных заданий и оценивать результаты их выполнения. Таким образом, можно выделить опосредованные методы контроля – методы, «вплетенные» в учебный процесс, в решение его основных задач.

В данном случае отметка – не самый главный результат. И более того, концентрация внимания на отметке, превращение ее в цель, препятствует выполнению основной деятельности, поскольку известно, что человек раскрывает свой творческий потенциал, когда его не столько привлекает результат, сколько увлекает сам процесс деятельности. Основная задача учителя при организации такого типа контроля – создать условия для творчества, сотрудничества, продуктивной совместной деятельности. Наблюдение за ходом деятельности учащихся, анализ ее результатов позволит педагогу реализовать функции собственно контроля. Такой контроль органичен гуманистической образовательной парадигме, сообразен целям образования, поскольку позволяет поставить учащегося или студента в позицию субъекта учения, познания, взаимодействия. Необходимыми условиями этого являются: всесторонняя помощь педагога в выполнении работы; отсутствие формализма в ее оценке; обсуждение с учащимися критериев оценки; акцентирование внимания на сильных сторонах работы; выражение замечаний в форме советов, рекомендаций, пожеланий. Желательно обсуждение с учащимися следующих вопросов: достигнута ли цель работы? Если нет, то почему? Какова дальнейшая «судьба» результатов? Подлежат ли они совершенствованию? В чем? Какой новый опыт приобрел обучающийся в целеобразовании, в процессе реализации учебного проекта, его самооценки, рефлексии? Как этот опыт может быть использован в дальнейшем?

Диагностика отношений в учебном процессе сопряжена со сложностью и неоднозначностью выявления отношения человека к объекту действительности, слабой разработанностью параметров оценки отношений и необходимостью особого диагностического инструментария. Реальные действия, поступки учащегося, конечно, позволяют сделать выводы о характере сформированных эмоционально-ценностных отношений к себе, другим людям, объектам окружающего мира, но формализовать этот результат наблюдений достаточно трудно. Поэтому он чаще всего выражается в качественных оценках, включающих субъективную составляющую.

В науке имеются разработанные показатели, по которым можно судить об освоении учениками эмоционально-ценностного компонента содержания. Например, можно использовать следующие **показатели отношения**

учащихся к изучаемому материалу и собственной познавательной деятельности¹:

- непосредственный интерес/безразличие к предмету в целом;
- избирательное отношение учащихся к видам учебной работы на уроке (предпочитаемые школьником продуктивные или репродуктивные, активные или пассивные формы собственного участия в работе класса на уроке);
- оценка учащимися социальной и личной значимости изучаемого предмета;
- наличие/отсутствие «ошибкобоязни» при выражении собственного мнения, точки зрения, возникшего сомнения;
- эмоциональный комфорт/дискомфорт, переживаемый учеником при предъявлении ему нового для него, нестандартного задания или вида работы, при возникновении сомнений, трудностей и т.п.;
- потребность и готовность школьников выдвигать гипотезы о возможных причинах того или иного факта, явления, процесса;
- характер самостоятельной оценки учеником изучаемого факта или явления, интерпретация его значения;
- потребность в использовании и позитивном преобразовании собственного опыта познавательной деятельности: способов учебной работы, знаний, отношений.

В последнее время тенденции, связанные с актуализацией личностно-развивающего обучения, повышают интерес педагогов к поиску способов контроля освоения учащимися личностного компонента содержания обучения, т.е. контроля «приращения» их **личностного опыта**. Базой такой диагностики также является наблюдение за определенными действиями, реакциями, поступками учащихся, отражающими во внешнем плане внутренние изменения.

К личностным действиям учащегося, которые свидетельствуют о становлении его внутреннего личностного опыта, могут быть отнесены²:

- притязания на определенный результат, учебное достижение, степень трудности избираемой задачи;
- целенаправленный поиск таких аспектов материала, которые позволили бы ученику заявить о своем отношении к ним;
- самостоятельное принятие решений, создание жизненных программ, моделирование собственного жизненного пути;
- выявление собственных проблем, связанных с дефицитом определенного опыта, знаний, уверенности, личностных качеств;

¹ Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / Под ред. Е.Д. Божович. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2000; *Попова М.В.* Психология как учебный предмет в школе. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000.

² *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.

- регуляция собственных переживаний, внутренних коллизий, адекватные выводы из жизненных эксцессов;
- поиск жизненных смыслов, самоопределение в отношении различных жизненных ценностей.

Безусловно, описанные **методы обучения** не исчерпывают всего многообразия имеющихся способов контроля этого процесса и его результатов. Тем не менее проведенный анализ позволяет объединить используемые методы в три группы:

- традиционные методы контроля знаний и умений с выделением его в отдельный этап педагогического процесса и специальной организацией (устный, письменный, тестовый опрос, контрольная работа, экзамен и др.);
- методы осуществления контроля параллельно с решением основных задач обучения, в процессе выполнения учащимися комплексных заданий (творческих, практических, проектных, исследовательских); эти способы позволяют учащимся осваивать, а учителям диагностировать сложные умения и более целостный опыт учебно-познавательной деятельности, опыт решения практических проблем;
- методы контроля слабо формализуемых результатов (отношений, личностного опыта), реализующиеся в наблюдении за деятельностью учащихся, в фиксации и интерпретации поведенческих проявлений.

В заключение следует еще раз отметить, что контроль как важная часть обучения ценен не сам по себе, а как средство повышения эффективности этого процесса, как средство решения образовательных задач, поэтому на него распространяются требования к обучению, указанные выше.

Проблема 16. Как обеспечить результативность обучения?

Современные дети довольно много времени проводят в школе. Кроме того, шесть или даже семь дней в неделю они выполняют домашние задания. Если у взрослых, как правило, рабочая неделя составляет сорок часов, то у учащихся средней школы она может достигать пятидесяти (5 – 6 уроков в школе и 2 – 3 часа домашней работы в день). В то же время нередко сетования родителей и общественности на то, что «современная школа ничему не учит», «кругозор школьников очень узкий, они не знают известные имена, события, даты», «дети учат, учат, вкладывают силы и тратят время, а к концу школы ничего не помнят». Конечно, в этих высказываниях недостатки обучения сильно преувеличены, но тем не менее проблема существует. Почему, посмотрев познавательную телепередачу, ребенок надолго запоминает услышанное, а приобретенные на уроке знания далеко не так прочны? Или почему подросток, починив велосипед, способен без труда повторить свои действия, а в школе на отработку умений уходит большое количество времени?

Проблема. В чем причина недостаточной результативности школьного обучения? Как можно ее повысить?

Начнем с выявления того, что влияет на результативность обучения. Рассмотрим факторы обучения системно. Поскольку этот процесс предполагает, как минимум, две стороны, то первая группа факторов будет связана с деятельностью педагога, а вторая – с деятельностью ученика. Эти деятельности должны осуществляться в определенных условиях с использованием необходимых средств, что позволяет выделить еще одну группу факторов. А если учесть, что результат обучения – это освоение учеником заданного содержания, то существенным нужно признать уровень сложности и другие качества самого «задания» – содержания обучения, отраженного в образовательных стандартах, учебных программах, учебниках. Таким образом, результативность обучения зависит от деятельностей педагога и ученика, условий и средств обучения и заданного содержания.

В современных школах, как правило, учащимся и учителям созданы хотя бы минимально необходимые для эффективной деятельности условия. Если исключить из рассмотрения отдельные случаи недостатка учебной литературы, наглядных пособий, спортивного инвентаря и т.п., то можно считать, что традиционные школы поставлены примерно в равные условия. Конечно, учебные помещения всегда можно сделать комфортнее, компьютеров и учебно-лабораторного оборудования можно закупить больше, но как показывают сравнительные исследования, прямой связи между качеством общего образования и объемом средств, вложенных в оборудование школы и материально-техническое обеспечение учебного процесса, нет. Приняв условия и средства обучения за константу, оставляем три тесно взаимосвязанные между собой фактора результативности обучения, связанных с содержанием, учеником и учителем.

Проблема формирования и отбора содержания обучения является одной из непреходящих проблем в педагогике (§4.4., проблема 17). Заложённая в нем формализованная, искусственная форма опыта обладает рядом особенностей. В частности, это предметоцентризм, предполагающий расчленение знаний о целостном мире на относительно самостоятельные предметные области, в большинстве своем сформированные по отраслям науки. Поскольку программы по предметам и учебники разрабатываются педагогами совместно с учеными – представителями соответствующей науки, то зачастую им (программам) характерен излишний академизм. Поэтому, как указывает академик А.М. Новиков¹, с одной стороны, у ученика в голове не складывается целостного мировоззрения, а остаются лишь обрывочные сведения: это – из математики, это – из истории, это –

¹ Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М.: Издательство «Эгвес», 2005. С. 53.

из теории машин и механизмов и т.д. С другой стороны, эти отрывочные сведения, не связанные с личностными интересами учащихся, с их дальнейшими судьбами, их потребностями практической деятельности, быстро ими теряются, забываются. Ученик, осваивающий такое содержание, предстает как копилка с информацией.

Могут ли быть прочно усвоены знания, если они не связаны с жизненным опытом ребенка, не имеют для него смысла, не затрагивают его эмоциональную сферу? Конечно, нет. Как указывалось выше (проблема 1), все это приводит к тому, что большой объем, казалось бы, усвоенных школьником знаний, не «встраивается» в мировоззрение, не оказывает на него существенного влияния и потому «вымывается» со временем из опыта и не дает прирост образованности. Проведенный выше сравнительный анализ естественного процесса познания реальности и искусственного в ходе образования (проблема 1) показал, что эта проблема во многом носит объективный характер и определяется необходимостью ускорить передачу ребенку общественно выработанного опыта. Однако, рассмотрев современное научное представление о содержании обучения (§4.3), мы выяснили, что содержание должно включать не только научные знания, но и другие компоненты социокультурного опыта человечества: способы типовой и творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение к изучаемым объектам, явлениям, деятельности, а также личностный опыт (опыт понимания себя, рефлексии своего продвижения, формирования и реализации своей позиции, осознанного выбора и постановки целей и т.п.). Такое содержание, усвоенное учеником, дает более целостный, а потому более прочный опыт. Ведь забыть отдельный выученный факт, событие, дату очень легко. Но если этот факт вызывает эмоциональный отклик, если он проверялся, преобразовывался или выступал предметом заинтересованного обсуждения, если в процессе познания ученик проявил свой творческий, личностный потенциал, то знание усвоится надежно.

Большое значение при разработке и реализации содержания обучения имеет синтез рациональной и эмоциональной составляющих. Традиционно, ориентируясь на науку, в содержании образования преобладает рациональность. Она способствует развитию способностей ребенка к понятийному мышлению, оперированию символами, анализу. Рациональность лежит в основе возможности доказательства, аргументации, обоснования, критического восприятия информации. Однако не все можно познать рационально. Без чувственно-образного постижения мира не будет целостного опыта. Для этого человек должен иметь возможность «почувствовать» проблему, эмоционально откликнуться, целостно познать фрагмент реальности, используя образное восприятие, смысловой контекст, интуитивный опыт. Синтез рациональной и эмоциональной составляющих в содержании обучения будет способствовать встраиванию новых знаний в опыт учени-

ка, в мировоззренческую систему знаний, а значит, обеспечит прочность их освоения.

Еще один ключевой вопрос связан с таким качеством содержания обучения, как его сложность. Элементарными критериями здесь выступают: объем, содержательная и структурная сложность единиц содержания¹. **Структурная сложность** содержания рассматривается как сложность системы его элементов и определяется числом входящих в содержательную единицу разнородных элементов, их иерархией, разнообразием их связей и отношений. Так, система понятий в структурном отношении более проста, чем теория, так как состоит из однородных элементов (понятий), связанных логическими отношениями. **Содержательная сложность** определяется степенью абстрактности материала и связана с тем, относится ли единица содержания к эмпирическому или теоретическому уровням познания. Чем конкретнее и ближе единица содержания к объектам действительности, тем ниже ее содержательная сложность. Так, самыми простыми в этом отношении будут представления об отдельных предметах и явлениях, далее – эмпирические понятия и классификации, требующие абстрагирования, самые сложные – единицы теоретического уровня познания, отражающие сущность большой области действительности. **Объем** измеряется количеством элементов содержания и связан со структурной сложностью. Объем зависит от того, какие элементы структуры науки выбираются в качестве ведущих единиц. Ориентация на более крупные единицы уменьшает объем, но увеличивает содержательную сложность. Объем единицы содержания определяется не только объемом знаний, но и объемом остальных компонентов содержания (умений, отношений).

Следует отметить, что трудность освоения учебного материала зависит не только от его объективных характеристик (объема, структурной и содержательной сложности), но и от степени подготовленности учащихся. Главным источником трудностей является несоответствие содержания жизненному и познавательному опыту учащихся². Критериями такого несоответствия могут служить:

- несоответствие по запасу знаний – обыденных, эмпирических, теоретических, логических, оценочных;
- несоответствие по опыту деятельности – познавательной на разных ее уровнях, а также практической;
- несоответствие по потребностям и интересам – учебным, познавательным, жизненным.

Безусловно, с точки зрения обеспечения результативности обучения сложность содержания должна отвечать возрастным особенностям уча-

¹ Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под редакцией В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983.

² Там же. С 273.

щихся и временным параметрам учебного процесса. Нецелесообразно требовать от учащихся невозможного. Однако, как уже указывалось, педагогический процесс не поддается полной формализации. С помощью имеющихся критериев сложности невозможно подсчитать все количественные показатели для нахождения оптимального уровня трудности. Кроме того, трудность одной и той же задачи для различных учащихся будет разной, поскольку определяется их индивидуальным опытом. Поэтому приближение к опыту учащихся и соответственно **снижение трудности** может достигаться путем:

- развития умений учащихся структурировать и объединять, целостно охватывать новый материал;
- использования моделей, наглядных пособий, приближения абстрактного к непосредственному восприятию;
- повышения интереса путем приведения примеров из жизненного опыта, включения учащихся в практическую деятельность и т.п.

Таким образом, для обеспечения результативности обучения содержание должно включать все компоненты (знаниевый, деятельностный, эмоционально-ценностный, личностный) и разрабатываться с учетом оптимальной сложности и оптимального соотношения логико-гносеологических и эмоционально-образных элементов. Для того чтобы знания складывались в систему и встраивались в опыт учащихся, также необходим их **межпредметный синтез**, который возможно обеспечить введением как интегральных предметов («Естествознание», «Общество и природа», «Человек» и др.), так и междисциплинарных тем (например, «Озеро Байкал», «Египет», «Витамины», «Самолеты»), охватывающих вопросы из разных областей знания применительно к познанию конкретного объекта. Следует также отметить, что с точки зрения результативности освоения содержания очень важно не только какие предметы, темы, вопросы изучает ученик и какие компоненты содержания представлены в учебной программе и учебнике (в §4.4. отмечалась невозможность полностью описать эмоционально-ценностный и личностный компоненты), но и как происходит освоение этого содержания: в какие виды деятельности включен ученик, каково его отношение к материалу и пр.

Рассмотрев факторы обучения, связанные с содержанием, перейдем к вопросу о том, какова **роль ученика в результативности обучения**. Безусловно, ученик – главная фигура этого процесса, поскольку именно он является производителем и носителем того опыта, который и рассматривается как результат обучения. Все остальные факторы по сути – это лишь возможности, предпосылки, условия. Только в активной деятельности ученика заданное содержание обучения преобразуется в индивидуальный опыт: знания, умения, отношения.

При рассмотрении учебной деятельности (§4.2) отмечалось, что ее эффективность зависит от познавательных способностей и интеллектуального потенциала учащихся, их возможностей в управлении ею (самоконтроля и саморегуляции) и самое главное, от учебной мотивации. Становление внутренних предпосылок успешной учебной деятельности учащихся происходит на протяжении всего школьного и вузовского обучения вместе с ее усложнением. Зачастую их сформированность не соответствует требуемому на данном этапе уровню. Например, у некоторых учащихся недостаточно развиты аналитические способности для решения задач по алгебре и физике или пространственное мышление для освоения геометрии и черчения, у других наблюдается низкая учебная мотивация или недостаток умений самостоятельного управления учебной деятельностью. Это, с одной стороны, придает деятельности развивающий характер (учащемуся приходится осваивать ее новые элементы и развивать способности), но, с другой стороны, не позволяет сразу обеспечить требуемый результат в освоении содержания обучения.

Как указывает академик А.М. Новиков¹, учебная деятельность всегда инновационна, поэтому она исключительно трудна для обучающихся. Даже в таких видах творческой деятельности, как деятельность ученого, художника, артиста, педагога, всегда есть множество рутинных, повторяющихся компонентов, которые давно освоены и не требуют особых усилий для их воспроизведения. Деятельность же обучающегося постоянно, изо дня в день направлена на освоение нового для него опыта. Парадоксальность учебной деятельности, – пишет автор, – заключается в том, что, хотя она постоянно инновационна, но цели ее чаще всего задаются извне – учебным планом, программой, учителем, и свобода выбора обучающегося весьма ограничена.

Как же тогда обеспечить эффективность деятельности? Как облегчить учащимся процесс освоения опыта? Как повысить активность и самостоятельность ребенка в обучении? Как преодолеть трудности, связанные с несамостоятельностью в управлении учебной деятельностью? Эти и другие проблемы решаются только в том случае, если **учитель имеет два значимых объекта педагогического управления**. Во-первых, это традиционно выделяемый **процесс освоения содержания обучения**, учебная деятельность учащихся, в которой они приобретают знания и другие элементы опыта. Во-вторых, это внутренние **предпосылки учебной деятельности**: познавательные способности учащихся, мотивация и умения саморегуляции. Иными словами, учитель должен не только собственно учить (давать новый материал, обучать решению задач и пр.), но и заботиться о развитии способностей, интересов и волевых ресурсов учащихся,

¹ Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М.: Изд-во «Эгвес», 2005. С. 36–37.

помогать им в осознании необходимости приобретаемого опыта, в развитии умений постановки и достижения целей, умений планирования и самоконтроля.

Ключевым моментом в учебной и в любой другой деятельности является **мотивация**. Может ли быть эффективной и развивающей деятельность, которая внешне мотивирована и осуществляется по принуждению? Нет. Как уже отмечалось, человек как личность развивается только в той деятельности, которой он увлечен, которая является для него значимой. Только тогда в полной мере актуализируются, а значит, и могут развиваться его качества и способности. Кроме того, внутренняя мотивация обеспечивает заинтересованность не только результатом, но и процессом деятельности, что способствует более эффективной ее саморегуляции: более тщательному планированию, корректированию, контролю результатов.

В §4.2 указывалось, что учебная деятельность имеет полимотивированный характер, и раскрывались разные виды мотивов: познавательные, перспективные, социальные, мотивы достижения и соревнования, формальные мотивы, основанные на чувстве долга и ответственности, мотивы получения награды или избегания наказания. Считается, что поскольку учебная деятельность во многом носит познавательный характер, то ей наиболее релевантны именно познавательные мотивы. Эмоциональное переживание познавательной потребности представляет собой **учебный интерес**. Интерес предвосхищает осмысление самого процесса деятельности, но при этом придает этой деятельности энергетический импульс. В процессе становления школьника его интересы развиваются. Условно выделяются последовательные стадии развития интереса: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес.

Можно выделить следующие основные **способы поддержания учебного интереса** и развития познавательной мотивации школьников:

- эмоциональная форма изложения учебного материала, использование увлекательных фактов, примеров;
- соотнесение осваиваемых знаний и умений с актуальными проблемами школьников, использование таких вопросов и заданий, которые соотносятся с жизненным опытом учащихся и предоставляют возможность «приложить к себе» получаемый опыт;
- включение игровых методов и мультимедийных средств в учебный процесс;
- создание проблемных ситуаций, столкновение учащихся с противоречием, трудностью, загадкой, активизация воображения, творческого мышления и активной поисковой деятельности, предоставление учащимся возможности проявить умственную самостоятельность.

Познавательная сфера – это лишь одна составляющая личности. Если посмотреть шире, то устойчивая внутренняя мотивация учебной деятель-

ности зависит от **согласованности этой деятельности с основными потребностями, целями и ценностями личности**. Человек хочет жить полноценной жизнью, творить, быть полезным, успешным, признанным. Поэтому для развития учебной мотивации очень важна позиция обучающихся, их возможности, права, обязанности, а также отношение педагога к ученикам, межличностный контекст взаимодействия.

В ряде исследований психологами доказано, что особенности межличностных отношений между людьми, находящимися в отношениях субординации, оказывают существенное влияние на характер мотивации, уровень самоуважения, способность к саморегуляции личностей, находящихся в подчиненном или зависимом положении. «Ориентация учителя на поддержку автономности учащихся приводит к актуализации у последних внутренней мотивации учебной деятельности, что проявляется в предпочтении трудных заданий, любознательности, стремлении к мастерству и повышению уверенности в себе и самоуважения»¹.

Еще один пример, теперь из новаторской педагогической практики. В школе академика М.П. Щетинина нет проблем с учебной мотивацией. Все дети как увлеченно работают в группах, так и с завидным упорством и интересом занимаются самоподготовкой. Почему? Потому что они учатся не ради учебы и не только ради себя. У этих детей и подростков есть значимые цели в освоении конкретных знаний: они решают реальные практические задачи преобразовательной деятельности (например, совершенствуют систему отопления в школьном здании) или разбираются, готовятся, нарабатывают материалы, чтобы, получив право быть учителем для других, достойно справиться с делом. Им предоставлено право быть взрослыми, самостоятельными и ответственными, и они используют его для собственного развития и работы во благо всех.

Обобщив результаты психологических исследований и накопленный педагогический опыт, можно сделать вывод о том, что **формированию устойчивой внутренней мотивации учебной деятельности школьников** способствуют:

- расширение значения приобретаемого в школе опыта в решении актуальных жизненных задач школьников;
- помощь педагога в осмыслении учащимися целей обучения через их соотнесение с собственной перспективой будущего, выявление роли образования в приобретении желаемой профессии, достижении жизненного успеха и социального признания;
- поддержка автономности учащихся и возможности самореализации через выбор и соотнесение выполняемой деятельности со своими ин-

¹ Чирков В. И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // Вопросы психологии. 1997. №3. С. 110.

тересами, предоставление права на авторскую трактовку учебного материала, создание ситуаций успеха и пр.;

- вовлечение учащихся в продуктивную социально и личностно-значимую целостную (содержащую преобразовательные, познавательные, ценностно-ориентировочные, коммуникативные, эстетические аспекты) деятельность, востребующую опыт, формирующийся в обучении.

Познавательные способности, с одной стороны, являются условием продуктивности учебной деятельности учащихся, с другой – сами развиваются в ней. Поэтому педагогу необходимо осуществлять поддержку этого процесса, т.е. ориентироваться не только на знания и умения как результат учебной деятельности, но и на развитие интеллектуального и творческого потенциала учащихся, в частности на развитие чувствительности к противоречиям, умений продуцировать решения в неоднозначных ситуациях, способности соединять новую информацию с ранее приобретенными знаниями, умений свертывать информацию во все более емкие символы и абстрактные понятия, способностей к переносу умственных действий, сформированных при решении одной задачи, на решение других и к переключению с одного способа решения задачи на другой. В своей основе такая деятельность учителя предполагает применение проблемных методов обучения, использование продуктивных заданий, вопросов с противоречиями и задач «открытого типа», когда отсутствует одно правильное решение, которое остается только найти или угадать.

Еще одной внутренней предпосылкой успешной учебной деятельности является способность ученика к эффективному управлению своими ресурсами для достижения учебных целей. **Саморегуляция учебной деятельности** – это осознанная активность учащегося по инициации, построению, поддержанию и управлению учебной деятельностью, обеспечивающая достижение принимаемых им учебных целей. Механизм самоуправления учебной деятельностью базируется на том, что обучающийся выступает для себя и как исполнитель, и как контролер и управленец, который проектирует, организует и анализирует собственные действия.

Саморегуляция учебной деятельности, как и любой другой, осуществляется через последовательность процессов целеполагания, моделирования условий, программирования активности, контроля и оценивания, коррекции. Учащийся должен, прежде всего, осознать и принять цель конкретной деятельности, которая определяется, с одной стороны, требованиями педагога (учебной задачей), с другой – собственным ее пониманием и наполнением, связанным с мотивацией учебной деятельности и перспективными целями. Далее, в соответствии с принятой целью, ученик продумывает последовательность действий и оценивает условия достижения этой цели. Результатом этих действий является субъективная модель учебной деятельности, на основе которой учащийся составляет программу действий, выби-

рает средства и способы ее осуществления. Для оценки результатов своей деятельности учащиеся должны располагать данными о том, при каких условиях она признается успешной. Поэтому они должны четко представлять критерии, которые учителя выдвигают в качестве требований к учебным действиям и результатам. Чем адекватнее оцениваются результаты учебной деятельности субъектом, тем точнее и направленнее совершаемые учебные действия. Контроль и оценка результатов как компонент саморегуляции позволяет принять решение о том, нужна ли коррекция действий или можно их продолжать в том же направлении.

Совершенствованию системы саморегуляции учащихся способствует целенаправленная помощь каждого учителя. Как минимум, она должна включать постановку учебных целей, развернутые методические рекомендации по выполнению самостоятельных работ, выдвижение четких требований и критериев оценки, выдачу вопросов и заданий для самоконтроля и самооценки учащимися результатов учебных действий, указания по организации и возможной коррекции деятельности. Кроме того, целесообразно оказывать специальную поддержку процесса рефлексии учащимися способов выполнения заданий, собственных личностных ресурсов, опыта познавательной деятельности, проблем и трудностей и нацеливать их на поиск оптимальной организации учебной деятельности.

Таким образом, ориентация учителя не только на организацию усвоения содержания обучения, но и на внутренние предпосылки успешной учебной деятельности учащихся придает обучению развивающий и личностно ориентированный характер (§4.2, 4.3), служит основой его результативности.

Вывод. Наиболее высока результативность обучения, если оно связано с интересами и целями ученика, если оно обеспечивает личностную вовлеченность в учебную деятельность, востребует творческий потенциал и целостный опыт учащихся. Для повышения результативности деятельность учителя должна быть направлена не только на реализацию заданного содержания обучения, на обеспечение его освоения учащимися, но и на «доставление» этого содержания (приближение к индивидуальному жизненному опыту учащихся, расширение эмоционально-ценностного и личностного компонентов), а также на формирование внутренних предпосылок учебной деятельности школьников. Предметом особой заботы педагога должно стать развитие учебных интересов, познавательных, перспективных и социальных мотивов учащихся, их познавательных способностей, умений самоконтроля и саморегуляции учебной деятельности.

Проблема 17. Какие предметы должен изучать ученик средней школы?

Общее образование должно подготовить детей к жизни в современном мире, к дальнейшему продолжению образования, к выбору профессии. Однако мир становится все сложнее: накапливаются огромные «пласты» знания, развиваются технологии, человек выполняет все больше разнообразных функций. К традиционным учебным предметам постоянно добавляются новые. Уже привычной стала экологическая подготовка и обучение безопасности жизнедеятельности. В учебные планы и программы вводятся вопросы экономики, права, психологии, полового просвещения, учебные предметы религиозной направленности. Ученые аргументировано и убедительно доказывают их необходимость. Но поскольку продолжительность общего образования – величина относительно постоянная, а нагрузка школьников уже достигла своих пределов, то любые новые предметы «теснят» традиционные. Все чаще учителями и родителями проявляется недовольство в связи с тем, что очень мало часов выделяется на изучение базовых предметов: математики (особенно геометрии), литературы, русского языка; в то же время усложняются учебные программы и повышаются требования к учащимся на итоговой аттестации. Другие представители общественности, наоборот, сетуют на то, что школьники изучают много материала, который никогда в жизни не пригодится: иррациональные, логарифмические, тригонометрические уравнения, строение паукообразных, задачи по ядерной физике и др. Наряду с этим, знания и умения, необходимые для эффективного общения, профессионального самоопределения, творческой деятельности, остаются за рамками школьной программы.

Проблема. Что же должно лежать в основе определения перечня предметов и их содержания? Какие предметы и насколько глубоко должны изучать ученики средней школы?

Данная проблема относится к вопросам содержания обучения (§4.4), формирования учебного плана и учебных программ предметов. Разработка содержания обучения осуществляется на нескольких уровнях. Первым и самым главным является **федеральный уровень**, на котором разрабатываются государственные образовательные стандарты (§1.8). Именно стандарты начального, основного общего, среднего (полного) общего образования определяют обязательную для всех российских школ часть образовательной программы (федеральный компонент), в частности основные учебные предметы или предметные области и их содержание.

Как указывалось выше, содержание непосредственно связано с целями обучения и производно именно от них. Поэтому на вопрос «чему учить?» невозможно ответить без рассмотрения того, «ради чего учить?».

Цели являются основой для отбора учебных предметов, установления их объема и требований к результатам обучения. В современных образовательных стандартах **целевые ориентации** преимущественно связаны с формированием мировоззрения, приобретением опыта разнообразной деятельности (индивидуальной и коллективной), опыта познания и самопознания, личностным развитием ученика, подготовкой к осуществлению осознанного выбора индивидуальной образовательной или профессиональной траектории. Реализация целей осуществляется и в обучении, и во внеурочной деятельности. Соответственно образовательные стандарты устанавливают требования не только к предметным и метапредметным («сквозным», общепредметным), но и к личностным результатам освоения основной образовательной программы. Поскольку нас интересуют именно учебные предметы, обратимся к их целям и содержанию. Рассмотрим не каждый предмет в отдельности, а их совокупность в рамках основных предметных областей, акцентировав внимание на целевых ориентирах как ожидаемых результатах освоения предметов к окончанию средней школы.

К предметной области **филологии и иностранных языков** относятся следующие обязательные предметы: «Русский язык» (2–9 класс), «Литературное чтение» (1–4 класс), «Литература» (5–9 класс), «Иностранный язык» (2–11 класс), «Русский язык и литература» (10–11 класс). Также в учебный план могут входить такие предметы, как «Чистописание», «Риторика», «Родной (нерусский) язык», «Родной (нерусский) язык и литература», «Второй иностранный язык» и др. Именно эти предметы реализуют языковую подготовку: от элементарной грамотности, умений понимать, читать, писать до способности свободно общаться, выразить свои мысли в устной речи и письменном тексте.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) среднего (полного) общего образования изучение предметных областей «Филология» и «Иностранные языки» должно обеспечить:

- сформированность представлений о роли языка в жизни человека, общества, государства; приобщение через изучение русского и родного (нерусского) языка, иностранного языка и литературы к ценностям национальной и мировой культуры;
- способность свободно общаться в различных формах и на разные темы;
- свободное использование словарного запаса;
- сформированность умений написания текстов по различным темам на русском и родном (нерусском) языках и по изученной проблематике на иностранном языке, в том числе демонстрирующих творческие способности обучающихся;
- сформированность устойчивого интереса к чтению как средству познания других культур, уважительного отношения к ним;

– сформированность навыков различных видов анализа литературных произведений.

Предметная область **«Математика и информатика»** включает следующие обязательные для изучения школьниками учебные предметы: «Математика», «Информатика и информационные технологии», «Алгебра», «Геометрия», «Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия» (10–11 класс). Эти предметы способствуют интеллектуальному развитию учащихся, формируют систему математических знаний, навыков работы с информацией, логических и алгоритмических умений, необходимых для применения в практической деятельности и изучения смежных дисциплин.

Согласно требованиям ФГОС среднего (полного) общего образования изучение предметной области «Математика и информатика» должно обеспечить:

– сформированность представлений о социальных, культурных и исторических факторах становления математики и информатики;

– сформированность основ логического, алгоритмического и математического мышления;

– сформированность умений применять полученные знания при решении различных задач;

– сформированность представлений о математике как части общечеловеческой культуры, универсальном языке науки, позволяющем описывать и изучать реальные процессы и явления;

– сформированность представлений о роли информатики и ИКТ в современном обществе, понимание основ правовых аспектов использования компьютерных программ и работы в Интернете;

– сформированность представлений о влиянии информационных технологий на жизнь человека в обществе; понимание социального, экономического, политического, культурного, юридического, природного, эргономического, медицинского и физиологического контекстов информационных технологий;

– принятие этических аспектов информационных технологий; осознание ответственности людей, вовлеченных в создание и использование информационных систем, распространение информации.

Естествознание как предметная область направлена на формирование естественнонаучной картины мира и включает следующие учебные предметы: «Природоведение», «Окружающий мир», «География», «Биология», «Физика», «Химия», «Естествознание», «Экология», «Астрономия». Большинство из них относятся к обязательным. Такие как «Природоведение» и «Естествознание», являясь интегрированными, могут предварять, завершать или заменять изучение частных естественнонаучных предметов.

На сегодняшний день весьма актуальна задача формирования у учеников средней и старшей школы целостного представления о природе и человеке как важном компоненте природы и как существе, воздействующем на природу. Современные тенденции в образовании связаны с конструированием и введением интегрированных курсов, основой которых выступают: естественнонаучная деятельность, которая достаточно универсальна во всех природоведческих изысканиях; реальные природные объекты (например, дерево является объектом для биолога, химика, физика); фундаментальные естественнонаучные знания, т.е. понятия, проблемы, идеи, теории, которые являются основополагающими для любой естественной науки или практики.

Согласно требованиям ФГОС среднего (полного) общего образования изучение предметной области «Естественные науки» должно обеспечить:

- сформированность основ целостной научной картины мира;
- формирование понимания взаимосвязи и взаимозависимости естественных наук; сформированность понимания влияния естественных наук на окружающую среду, экономическую, технологическую, социальную и этическую сферы деятельности человека;
- создание условий для развития навыков учебной, проектно-исследовательской, творческой деятельности, мотивации обучающихся к саморазвитию;
- сформированность умений анализировать, оценивать, проверять на достоверность и обобщать научную информацию;
- сформированность навыков безопасной работы во время проектно-исследовательской и экспериментальной деятельности, при использовании лабораторного оборудования.

Предметная область **обществознания** является наиболее дискуссионной. Она объединяет такие учебные предметы, как «История», «Обществознание», «Экономика», «Право», «География», «Россия в мире». В средней школе обязательно изучаются «История» и «Обществознание», содержащие разделы экономики и права. «География» (в части изучения географических особенностей природы, путей сохранения и рационального использования окружающей среды) может относиться к естественнонаучным предметам, а в части изучения населения и хозяйства разных территорий (в старшей школе) – к обществознанию. «Россия в мире» – это учебный предмет, предусмотренный для изучения старшеклассниками в случае его выбора при условии обучения по профилю, не связанному с обществознанием.

Согласно требованиям ФГОС среднего (полного) общего образования изучение предметной области «Общественные науки» должно обеспечить:

- сформированность мировоззренческой, ценностно-смысловой сферы обучающихся, российской гражданской идентичности, поликультурности,

толерантности, приверженности ценностям, закрепленным Конституцией Российской Федерации;

- понимание роли России в многообразном, быстро меняющемся глобальном мире;

- сформированность навыков критического мышления, анализа и синтеза, умений оценивать и сопоставлять методы исследования, характерные для общественных наук;

- формирование целостного восприятия всего спектра природных, экономических, социальных реалий;

- сформированность умений обобщать, анализировать и оценивать информацию: теории, концепции, факты, имеющие отношение к общественному развитию и роли личности в нем, с целью проверки гипотез и интерпретации данных различных источников;

- владение знаниями о многообразии взглядов и теорий по тематике общественных наук.

К области обществознания могут относиться и гуманитарные предметы, значимые в плане формирования мировоззрения и ценностей учащихся. После долгих прений и проведенного в 19-ти регионах России эксперимента для изучения школьниками в 4–5 классах введен курс **«Основы религиозных культур и светской этики»**. Этот предмет является культурологическим и направлен на развитие у школьников представлений о нравственных идеалах и ценностях, составляющих основу религиозных и светских традиций многонациональной культуры России, на понимание их значения в жизни современного общества и своей сопричастности к ним, на формирование у учащихся мотивации к осознанному нравственному поведению, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений. Он включает шесть блоков: «Основы православной культуры», «Основы исламской культуры», «Основы буддийской культуры», «Основы иудейской культуры», «Основы мировых религиозных культур», «Основы светской этики». Учащиеся (или их родители) выбирают для изучения один из них.

Несмотря на то, что предметная область обществознания постоянно расширяется, в содержании обучения имеется существенный пробел, связанный с недостатком знаний о человеке, его индивидуально-личностных особенностях, эмоциональном мире, ценностно-смысловой сфере, а также о взаимодействии с другими людьми.

Психология как учебный предмет не является обязательным для изучения и может вводиться в учебный план по инициативе школы и учеников. Школьная администрация, как правило, идет на это неохотно, поскольку приоритетом считаются предметы, по которым выпускники сдают единый государственный экзамен. Однако основная миссия школы связана с личностным становлением ученика, важную роль в котором играют знания о внутреннем мире человека, помогающие понять себя, увидеть свою

индивидуальность, прояснить свои проблемы, разобраться в жизненных трудностях и противоречиях. Без адекватных представлений человека о самом себе невозможно успешно решать задачи жизненного самоопределения и выбора профессии, проектировать дальнейшую образовательную траекторию, саморазвиваться, выстраивать продуктивные взаимоотношения с другими людьми. Именно психологические знания – знания о собственно человеческом в человеке, о его внутреннем мире, помогают выстраивать реалистичные образы самого себя, других людей, собственного жизненного пути, активизируют процессы самопознания и саморазвития. И это ставит психологию как учебный предмет на особое место. Ни один другой предмет не имеет такого личностно-развивающего потенциала.

Учебный предмет **«Физическая культура»** направлен на развитие основных физических качеств и способностей ребенка, укрепление здоровья, расширение функциональных возможностей организма; формирование культуры движений; приобретение навыков в физкультурно-оздоровительной и спортивно-оздоровительной деятельности; воспитание устойчивых интересов и положительного эмоционально-ценностного отношения к физкультуре и спортивной деятельности.

Ряд учебных предметов, таких как **«Физическая культура»**, **«Экология»** и **«Основы безопасности жизнедеятельности»**, хотя и не включенных в единую предметную область, можно объединить на общей целевой основе, связанной с формированием здорового и безопасного (для себя, общества и природы) образа жизни, с воспитанием чувства ответственности за личную безопасность, ценностного отношения к своему здоровью и жизни. Их необходимость обусловлена тем, что рост потребностей человечества, его технико-технологической мощи и ограниченные возможности планеты приводят к существенным изменениям в окружающей среде, чреватые глобальными проблемами, катастрофами, авариями, усилением опасных факторов жизнедеятельности. Кроме того, развитие цивилизации ведет к искажению природосообразного образа жизни человека, различным психологическим проблемам, соматическим заболеваниям. Очевидно, что образование, заботящееся о будущем человека и человечества в целом, не может остаться в стороне. Возрастающая значимость соответствующих учебных предметов способствует увеличению их удельного веса и введению в учебные планы и программы не только на всех уровнях общего образования, но и в высшей школе.

Изучение учебных предметов **«Физическая культура»**, **«Экология»** и **«Основы безопасности жизнедеятельности»** к окончанию средней школы должно обеспечить (требования ФГОС среднего (полного) общего образования):

– сформированность экологического мышления, навыков здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни, понимание рисков и угроз современного мира;

- знание правил и владение навыками поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, социального и техногенного характера;
- владение умением сохранять эмоциональную устойчивость в опасных и чрезвычайных ситуациях, а также навыками оказания первой помощи пострадавшим;
- умение действовать индивидуально и в группе в опасных и чрезвычайных ситуациях.

Еще одной важной предметной областью является «**Искусство**». В отличие от других предметов, она направлена не столько на рационально-логическое осмысление реальности, сколько на актуализацию нравственно-эстетических чувств, воспитание эмоциональной отзывчивости и эстетического вкуса, развитие образного мышления и воображения, способности к творческому самовыражению. Эта предметная область реализуется преимущественно в начальной и средней школе и включает такие предметы, как «Изобразительное искусство (Рисование)», «Музыка (Пение)», «Мировая художественная культура».

Согласно Государственному образовательному стандарту изучение искусства на ступени основного общего образования направлено на достижение следующих целей:

- развитие эмоционально-ценностного отношения к миру, явлениям жизни и искусства;
- воспитание и развитие художественного вкуса учащегося, его интеллектуальной и эмоциональной сферы, творческого потенциала, способности оценивать окружающий мир по законам красоты;
- освоение знаний о классическом и современном искусстве; ознакомление с выдающимися произведениями отечественной и зарубежной художественной культуры;
- овладение практическими умениями и навыками художественно-творческой деятельности;
- формирование устойчивого интереса к искусству, художественным традициям своего народа и достижениям мировой культуры.

Учебный предмет «**Технология**» имеет практическую направленность на формирование основных навыков для разных видов трудовой деятельности, на воспитание трудолюбия, уважительного отношения к людям и результатам их труда. С целью учета интересов и склонностей учащихся, возможностей образовательных организаций, местных социально-экономических условий обязательный минимум содержания основных образовательных программ изучается в рамках одного из трех направлений: «Технология. Технический труд», «Технология. Обслуживающий труд» и «Технология. Сельскохозяйственный труд».

Согласно требованиям ГОС основного общего образования изучение технологии направлено на достижение следующих целей:

– освоение технологических знаний, технологической культуры на основе включения учащихся в разнообразные виды технологической деятельности по созданию личностно или общественно значимых продуктов труда;

– овладение общетрудовыми и специальными умениями, необходимыми для поиска и использования технологической информации, проектирования и создания продуктов труда, ведения домашнего хозяйства, самостоятельного и осознанного определения своих жизненных и профессиональных планов; безопасными приемами труда;

– развитие познавательных интересов, технического мышления, пространственного воображения, интеллектуальных, творческих, коммуникативных и организаторских способностей;

– воспитание трудолюбия, бережливости, аккуратности, целеустремленности, предприимчивости, ответственности за результаты своей деятельности, уважительного отношения к людям различных профессий и результатам их труда;

– получение опыта применения политехнических и технологических знаний и умений в самостоятельной практической деятельности.

Проведенный обзор показывает, что содержание обучения отбирается таким образом, чтобы обеспечить формирование мировоззрения и базовой культуры учащихся. И с этой точки зрения перечисленные предметы представляют собой организованную систему и являются необходимыми.

Образовательные стандарты общего образования включают не только федеральный компонент, устанавливающий цели и обязательный минимум содержания обучения, но и еще два компонента: региональный (национально-региональный), который устанавливается субъектом Российской Федерации (областью, краем) и компонент образовательной организации. Эти два компонента позволяют расширять объем изучаемых школьниками предметов и/или вводить в учебный план дополнительные предметы с учетом особенностей региона, миссии школы, желания учащихся и их родителей.

Каков должен быть **объем конкретного учебного предмета**? Он связан с установленным содержанием и требованиями к результатам. Количество часов учебной работы учащихся по освоению конкретной единицы содержания обучения – величина, зависящая от многих факторов. Конечно, первый из них – сложность и объем осваиваемого учебного материала, а также субъективная трудность, т.е. его отдаленность от опыта учащихся по знаниям, умениям и интересам (проблема 16). Но не только. Также значение имеет уровень познавательных способностей и общеучебных умений учащихся. Не менее важными являются используемые формы, методы и средства обучения. Среди родителей и учителей бытует миф о том, что чем больше уроков, например, биологии, в неделю, тем шире, глубже, прочнее будут знания учащихся по этому предмету. Однако зависимость

здесь далеко не такая прямая, что подтверждается различной результативностью обучения у разных учителей, работающих по одним учебным программам.

Смогут ли все ученики усвоить необходимый материал в отведенное время? Как правило, установленные часы для изучения предмета достаточны для освоения «средним» учащимся обязательного минимума содержания основных образовательных программ общего образования с использованием традиционных методов обучения. Но следует отметить, что цели учебных предметов включают не только знания и умения. Как указывалось выше (§4.4), формирование эмоционально-ценностного отношения к изучаемым объектам и явлениям предполагает личностную ориентацию обучения, использование дискуссионных, проблемных, игровых, проектных и др. методов обучения. В отличие от объяснительно-иллюстративных, эти методы требуют значительно больше аудиторного времени. В силу того, что способности учащихся весьма различны, также необходима индивидуализация обучения: использование разных по уровню и типу заданий, проведение дополнительных занятий, индивидуальных консультаций и пр.

Здесь встает еще один принципиальный вопрос. Должны ли все школьники изучать одни и те же предметы с одинаковой глубиной? Вероятно, различие способностей, интересов и дальнейших образовательных и профессиональных планов учащихся требует дифференциации содержания обучения. Наиболее широко она осуществляется при реализации **профильного обучения** в старшей школе (10–11 классы). Для этого составляются учебные планы разных профилей обучения (естественнонаучного, гуманитарного, социально-экономического, технологического, универсального). При этом план каждого профиля предусматривает обязательное изучение предметов трех групп: во-первых, общих для всех профилей (они могут изучаться на базовом или на углубленном уровне), во-вторых, учебных предметов по выбору из обязательных предметных областей, в-третьих, дополнительных учебных предметов, курсов по выбору. Изучение предметов на базовом уровне ориентировано на обеспечение преимущественно общеобразовательной и общекультурной подготовки, на углубленном уровне – на подготовку к последующему профессиональному образованию, развитие индивидуальных способностей обучающихся путем более глубокого, чем это предусматривается базовым курсом, освоением основ наук, систематических знаний и способов действий, присущих данному учебному предмету. Учащемуся предоставляется возможность не только выбора профиля обучения, но и формирования индивидуального учебного плана. Безусловно, школьник должен быть подготовлен к осознанному выбору профиля, чему служит предпрофильная подготовка, реализующаяся в 9-м классе.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего (полного) общего образования формирование учебных планов образовательной организации, в том числе профилей обучения и индивидуальных учебных планов обучающихся, осуществляется из числа учебных предметов из обязательных предметных областей (табл. 7).

Таблица 7

Обязательные предметные области, изучаемые в старшей школе
(10–11 классы)

Предметная область	Учебные предметы	Могут изучаться на уровне	
		базовом	углубленном
Филология	<i>Русский язык и литература</i>	да	да
	Родной (нерусский) язык и литература	да	да
Иностранные языки	<i>Иностранный язык</i>	да	да
	Второй иностранный язык	да	да
Математика и информатика	<i>Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия</i>	да	да
	Информатика	да	да
Общественные науки	<i>История</i>	да	да
	География	да	да
	Экономика	да	да
	Право	да	да
	Обществознание	да	нет
	Россия в мире	да	нет
Естественные науки	Физика	да	да
	Химия	да	да
	Биология	да	да
	Естествознание	да	нет
Физическая культура, экология и основы безопасности жизнедеятельности	<i>Физическая культура</i>	да	нет
	Экология	да	нет
	<i>Основы безопасности жизнедеятельности</i>	да	нет

В учебные планы могут быть включены дополнительные учебные предметы, курсы по выбору обучающихся, предлагаемые образовательной организацией (например, «Астрономия», «Искусство», «Психология», «Дизайн», «История родного края», «Экология края») в соответствии со спецификой и возможностями образовательной организации.

Учебный план профиля обучения и (или) индивидуальный учебный план должны содержать 9 (10) учебных предметов и предусматривать изучение не менее одного учебного предмета из каждой предметной области, определенной ФГОС. В том числе общими для включения во все учебные планы являются учебные предметы: «Русский язык и литература», «Иностранный язык», «Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия», «История» (или «Россия в мире»), «Физическая культура», «Основы безопасности жизнедеятельности». При этом учебный план профиля обучения (кроме универсального) должен содержать не менее 3 (4) учебных предметов на углубленном уровне изучения из соответствующей профилю обучения предметной области и (или) смежной с ней предметной области. В учебном плане должно быть предусмотрено выполнение обучающимися индивидуальных проектов.

Вывод. Выбор предметов для изучения школьниками определяется необходимостью формирования мировоззрения учащихся, базовой культуры и опыта, обеспечивающего успешность разнообразных видов деятельности, дальнейшего профессионального выбора, образования и самообразования. Инвариантная (общая для всех учащихся Российской Федерации) часть образовательной программы опирается на систему филологических, математических, естественнонаучных, социальных, технико-технологических и др. знаний об объективном мире и базовых умений в нем действовать. Вариативная часть определяется региональными особенностями, миссией школы, целями, общекультурными и профессиональными интересами самих учащихся. Каждая образовательная организация имеет возможность разрабатывать учебные планы с учетом пожеланий школьников (их родителей). Обсуждая необходимость тех или иных учебных предметов, следует помнить о взаимосвязях цель – содержание – методы – результаты. Результаты обучения во многом зависят не только от того, какие предметы и в каком объеме изучают учащиеся, но и от того, какие задачи ставит учитель, какие методы обучения используются, каково отношение учеников к учебной деятельности и к учебному материалу, каковы их возможности в проявлении интеллектуальной инициативы, в формировании собственной позиции, в творческом и личностном самовыражении.

Проблема 18. Что делать, если ребенок не хочет учиться?

Известно, что всем людям характерна познавательная потребность. Уже в младенчестве ребенок активно стремится получать информацию из окружающей среды. Дошкольник постоянно задает вопросы. Не случайно этот возраст называют возрастом «почемучек». Поскольку в учебной деятельности и реализуется познавательная потребность, то, вероятно, это должно способствовать формированию внутренней мотивации учебной

деятельности школьников. Но это происходит далеко не всегда. Нередкой является ситуация, когда ребенка принуждают учиться, разными правдами и неправдами от призывов и уговоров до обещаний материального поощрения заставляют выполнять домашние задания, контролируют все его учебные действия. Это временно решает проблему – ученик выполняет требования родителей и учителей, но у него в должной мере не развиваются внутренние познавательные мотивы, способность к саморегуляции учебной деятельности. Учение, основанное на внешних стимулах (поощрениях и наказаниях), требует постоянного внешнего управления и характеризуется невысокой эффективностью. Ведь, как указывалось выше, именно вовлеченность в деятельность позволяет ребенку проявить свой потенциал, что обуславливает как результативность обучения, так и его развивающий эффект. Кроме того, для ребенка такая деятельность по принуждению оборачивается существенными психологическими нагрузками, ощущением неполноценности существования, чувством вины и неблагополучия. Иногда в связи с плохой учебой и нежеланием подростка учиться наблюдается длительное противостояние его с родителями и учителями. Это приводит к конфликтам и нарушению так необходимых для благополучного развития человека доверительных детско-родительских отношений.

Проблема. Что влияет на отношение ребенка к учебе в школе? Что делать, если ребенок не хочет учиться? Как можно решить проблему, не прибегая к жестким и манипулятивным методам влияния?

Для того чтобы осуществлять «мягкое» управление, необходимо воздействовать не на поведение, а на его факторы, внутренние основы и характеристики среды, его актуализирующие. Поэтому вначале разберемся, в чем же заключаются **причины нежелания ребенка учиться.**

Здесь нужно обозначить два взаимосвязанных аспекта: **нежелание выполнять конкретные учебные действия** (изучать учебный материал, решать задачу, выполнять задание и пр.) и нежелание учиться вообще: ходить в школу, делать уроки. В первом случае, как правило, речь идет о частных случаях: нелюбимом учебном предмете, отсутствии у школьника интереса к конкретному учебному материалу, затруднениях, обусловленных недостатком знаний и умений (непонимании, отсутствии представлений о том, что и как нужно делать, с чего начать) или ситуативных факторах.

Ситуативные факторы – это особые психические состояния ребенка, обусловленные болезнью, усталостью, плохим настроением. Иногда дети капризничают, не хотят браться за уроки, вставать рано утром, чтобы идти в школу. А взрослые? Всегда ли они радостно идут на работу и с удовольствием выполняют свои функциональные обязанности? Учебная деятельность очень трудна. Ребенок тоже устает, и даже на фоне общей успешности учения и положительного отношения к школе иногда проявляется не-

желание учиться. Усталость накапливается к концу четверти, учебного года. Для того чтобы данное состояние не обернулось снижением защитных сил организма и соматическим заболеванием, желательно временно снизить ребенку учебную нагрузку, дать возможность отдохнуть, поддержать его эмоционально, помочь ему отвлечься, заняться любимыми делами, поднимающими настроение. Безусловно, регулярная учеба – это обязанность ребенка, но никакой пропущенный учебный материал не может иметь большую ценность, чем его здоровье.

Во втором случае, рассматривая причины **стойкого нежелания учиться**, негативного отношения к школе, нужен комплексный анализ. Предварительно можно выделить три группы причин данной проблемы, связанных, во-первых, с характеристиками процесса обучения, во-вторых, с социальным контекстом обучения и межличностными отношениями, в-третьих, с индивидуальными особенностями и образом жизни ребенка.

Что происходит с познавательной потребностью ребенка, когда он приходит в школу? Она не пропадает. Однако ее удовлетворение в естественных формах в школе не всегда возможно. Интересы учащихся во многом индивидуальны, но они вынуждены осваивать стандартные программы обучения. Дети стремятся к движению, к активной творческо-преобразовательной деятельности, а в классно-урочной форме обучения преобладает сидячий и слушающий образ действий. Учебная деятельность во многом репродуктивна (характеризуется повторяемостью элементов для отработки умений) и предполагает действия с абстрактными символами и знаками, а не с реальными предметами. Таким образом, существует ряд объективных особенностей традиционно сложившегося обучения, которые не позволяют в должной мере удовлетворять потребности ребенка.

Однако это не означает, что ребенок всегда находится в принудительном положении. Во-первых, осваивая в школе новые для него нормы и правила, новую социальную роль, новые виды деятельности, у ребенка развивается воля, произвольность психических процессов, способность управлять своим поведением, самостоятельность и ответственность. Это дает ему возможность почувствовать себя более взрослым, более успешным. Во-вторых, несмотря на традиционно сложившуюся форму школьного обучения, каждый учитель имеет возможность выбора методов обучения, которые позволяют учесть потребности, цели, интересы учащихся.

Выше (§4.3 и проблема 16) были описаны характеристики личностно-развивающего обучения, способы поддержания учебного интереса, а также пути формирования устойчивой внутренней мотивации учебной деятельности. Обобщая, можно сказать, что школьников увлекают игровые методы и проблемные задачи, связанные с субъективным опытом и жизненным контекстом, продуктивная и творческая деятельность, возможность проявить самостоятельность и свой личностный потенциал. Кроме

того, понимание учащимися целей деятельности, владение способами учебных действий обеспечивает результативность обучения, а переживание успеха «окрашивает» учебную деятельность положительными эмоциями, что, в свою очередь, повышает внутреннюю мотивацию учащихся, формирует положительное отношение к учебе.

Представьте ситуацию, когда дети ходят в школу с удовольствием, ждут с нетерпением уроков, общения друг с другом и с педагогом; не получая никаких отметок, старательно выполняют домашние задания. Возможно ли такое? Новаторская педагогическая практика дает утвердительный ответ на этот вопрос. Нужно организовать обучение в соответствии с потребностями детей в активности, в познании окружающего мира, в преобразовательной деятельности, в уважении и признании, в творческой самореализации. Нужно, чтобы на уроках дети совершали маленькие открытия, нужно создавать для них ситуации свободного выбора и успеха, актуализирующие чувство взрослости, значимости, удовлетворенности от преодоления трудностей, гордости собой, товарищами.

Репродуктивный, вынужденный характер учебной деятельности далекой от интересов и жизненных задач школьников негативно влияет на отношение к учебе. Однако этот фактор не всегда является определяющим. Не менее значимым является **характер взаимоотношений ученика с учителем**, а также та позиция, которую он занимает в системе отношений с одноклассниками. Причиной нежелания идти в школу даже при положительном отношении к учебной деятельности может быть страх перед неудачей, боязнь быть отвергнутым сверстниками, боязнь плохих отметок и критики со стороны учителей. Известный педагог, приверженец идей гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили называет отметки «костылями хромой педагогики». «Отметки будут вредить до тех пор, – пишет автор, – пока общество, и особенно родители, не откажутся видеть детей через мутное окошечко отметок, пока общество, и особенно учителя, не поймут, что в учебном труде усилия и старания ребенка достойны большего внимания, чем сам их результат, пока общество, т.е. все мы без исключения, нашим общением, нашими убеждениями не будем утверждать в каждом ребенке личность»¹.

Приведем пример проблемной ситуации. Девочка (8 лет) получила «2» за самостоятельную работу по арифметике. На отрицательную оценку отреагировала спокойно, улыбалась, говорила, что ничего страшного не произошло, а двойку можно исправить. Учительница, увидев улыбку на лице ребенка, сказала в присутствии класса: «А что это ты улыбаешься? Здесь нечему радоваться, здесь плакать надо. Тебе должно быть стыдно за то, что ты так плохо решила примеры. Ни у кого, кроме тебя, нет двоек. Ты напи-

¹ Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. С. 371.

сала хуже всех!» На подобное высказывание учителя девочка промолчала, но перестала улыбаться, а через минуту заплакала, на что учитель, как бы удовлетворившись, сказала: «Ну, вот теперь-то ты наконец заплакала! Да уж, тут есть о чем плакать. Надеюсь, ты поняла, что у тебя абсолютно позорная работа». Психологический анализ ситуации¹ показывает, что своими действиями учитель способствует появлению у ребенка страха перед отрицательной оценкой и мотивации избегания неудач. А кроме того, он дает ребенку понять, что оценка влияет на социальный статус (неотделимость оценки от личностных качеств: если оценка плохая – человек не достоин уважения). Для ребенка в этом возрасте учитель обладает непреложным авторитетом. Именно от него в большой степени зависит эмоциональное благополучие ребенка. Он формирует у ребенка отношение к самому себе, к окружающим, мотивацию к обучению, отношение к оцениванию. В рассматриваемой ситуации ребенок либо разряжал негативные эмоции с помощью улыбки, либо сам осознавал, что оценка – это то, что само по себе не столь значимо и не является конечным результатом деятельности, усвоения знаний (такого рода установка может быть связана с отношением к оценке в семье). В свою очередь, учитель придает оценке решающее значение и формирует «правильную» схему поведенческой реакции на отрицательную оценку, мотивируя свою точку зрения тем, что получить двойку очень стыдно и порицаемо. В связи с этим улыбку на лице ребенка он воспринимает как неадекватную. Отчитывая ребенка перед сверстниками, учитель показал пример отношения к человеку, получившему «2», а также повлиял на отношение ребенка к самому себе.

Человек воспринимает мир целостно. Авторитарное, унижающее личность ребенка отношение учителя с большой вероятностью повлечет за собой напряженные взаимоотношения, которые перенесутся на учебное взаимодействие и трансформируются в нелюбовь ученика к соответствующему учебному предмету. Отсутствие желания готовиться к уроку и активно на нем работать снижает результативность обучения, а неуспешность ученика приводит к дальнейшему падению учебной мотивации.

Причиной нежелания ребенка идти в школу может быть и комплексная проблема – **школьная дезадаптация**. Она проявляется в низкой эффективности учебной деятельности, несоблюдении школьных норм поведения, неуспешности социальных контактов, эмоциональном неблагополучии (тревожность, плохое настроение, агрессия, обусловленные страхами школы, учителя, вызова к доске, контрольных работ, наказания). Причинами школьной дезадаптации, по данным психологов, являются²:

- сам процесс обучения, который в полной мере не учитывает индивидуальность ребенка;

¹ *Регуш Л.А.* Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). СПб.: Речь, 2006. С. 152–153.

² Там же.

- конституциональная уязвимость ребенка младшего школьного возраста, его центральной нервной системы и ее обострение в условиях общих, стандартизированных требований;
- психологические установки и личностное реагирование ребенка, его переживания различных ситуаций школьной жизни.

Известный исследователь неврозов и психотерапевт А.И. Захаров при изучении страхов младших школьников установил, что к числу ведущих относятся страх опоздания в школу (боязнь не успеть, боязнь заслужить порицание) и страх «быть не тем», т.е. не соответствовать общепринятым нормам, ожиданиям со стороны значимых лиц, сделать не так, как нужно, – страх ошибки, неудачи, своей несостоятельности в представлении окружающих. Этот страх сопровождается скованностью и излишним напряжением при ответах с места, у доски, общении с незнакомыми людьми, выполнении ответственных заданий, в том числе контрольных. Наиболее трудным оказывается начало, выбор одного из решений, поскольку охватывающее волнение мешает сосредоточению, приводит к лишним действиям, нарушает ритм речи и способность логически мыслить¹. Как правило, выраженность данных страхов обусловлена как индивидуальными особенностями ребенка, так и отношением к нему учителя. Заботливое, доверительное, поддерживающее и возвышающее ребенка педагогическое общение будет залогом снижения школьной тревожности и страхов.

Если не удалось предотвратить проблемы дезадаптации и эмоционального неблагополучия ребенка в школе, то решать их следует как можно раньше совместными действиями родителей, учителя и психолога.

Еще одна группа факторов, влияющих на отношение ребенка к учебе в школе, связана с **индивидуальными особенностями и образом его жизни**.

Например, слабая нервная система ребенка в сочетании с недостаточным развитием произвольной регуляции предопределяет низкую способность ребенка выдерживать учебные нагрузки, длительно концентрировать внимание, производительно трудиться. Это снижает результативность учебной деятельности, а накапливающийся опыт неудач формирует негативное отношение к ней. Также значение имеет сформированное еще до школы отношение ребенка к своим обязанностям, к труду, его способность преодолевать препятствия и трудности. Неблагоприятной является ситуация, когда родители от ребенка ничего не требовали, удовлетворяя все его желания. Переход в школу из «теплого и легкого» мира, где развлекают телепередачи и компьютерные игры, где не нужно прилагать усилий, ставить цели, стараться их достичь – безусловно, стресс для ребенка, который не может не отразиться на отношении к учебе. Кроме того, негативную роль играют специфические установки, формируемые родителями, сверст-

¹ Захаров А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов. М.: Апрель-Пресс, Эксмо-Пресс, 2000.

никами, средствами массовой информации, связанные с жесткостью и неадекватностью поведения учителей, трудностью учения («Что тебе две строчки написать трудно? В школе нужно будет по целой странице писать»), необходимостью отказа от развлечений («Вот пойдешь в школу, некогда будет в игры играть») и т.п. Еще одна причина низкой учебной мотивации – несформированность познавательного отношения к миру, обусловленная недостатком поисковой активности ребенка, отсутствием переживания радости познания, открытий и свершений.

Особенности семейного воспитания и дошкольного образования оказывают влияние на формирование **психологической готовности ребенка к школе**. В такой готовности выделяют следующие компоненты:

- интеллектуальный – уровень развития познавательных процессов, кругозор, словарный запас, специальные умения и др.;
- мотивационный – желание идти в школу, мотивы учебной деятельности;
- эмоционально-волевой – умение ставить цель, принимать решение, начать план действия, прилагать усилия к его реализации, преодолевать препятствия;
- личностный – сформированность внутренней позиции школьника, нравственных качеств, умений общения со сверстниками и взрослыми.

Следует отметить, что существуют не только индивидуальные, но и общие возрастные особенности отношения к учебе. Как правило, при сформированной психологической готовности к школе и оптимальных условиях обучения в начальных классах дети учатся с удовольствием. В подростковом возрасте развивающиеся интересы межличностного общения закономерно снижают интерес к обучению, но положительное отношение к школе сохраняется, если сложились благоприятные взаимоотношения с одноклассниками, а учителями поддерживается чувство взрослости, самоуважение и самостоятельность ученика. В старшей школе, как правило, нацеленность на учебу обеспечивают перспективные мотивы, желание поступить в вуз, добиться чего-то значимого.

Вывод. На отношение ребенка к учебе в школе может влиять множество факторов, но они порождают стойкое нежелание ребенка учиться, только воздействуя в комплексе несформированных индивидуально-психологических предпосылок, особенностей репродуктивного, безличного процесса обучения и сложившихся неблагоприятных отношений с учителями и одноклассниками. При этом формирование отношения к учебе – это циклический процесс: отношение влияет на деятельность и ее результаты, успешность способствует формированию более позитивного отношения к учебе, неуспешность – негативного. Проблему нежелания учиться легче предотвратить, чем решать впоследствии. Поэтому родителям и педагогам следует заботиться о формировании психологической готовности

ребенка к школе, о гуманных педагогических взаимоотношениях и позитивном психологическом климате в классном коллективе, об удовлетворении в учебной деятельности потребностей детей в творческо-преобразовательной активности, в познании окружающего мира, в уважении и признании, в успехе и самореализации.

Проблема 19. Как обучать особых детей?

Традиционная классно-урочная система обучения предполагает разделение учащихся на классы и работу со всем классом по единым учебным программам и учебникам. Известно, что в групповом обучении учитель в первую очередь ориентируется на «среднего» ученика. Его интересует, освоили ли учебный материал большинство детей. Однако в классе зачастую есть учащиеся, которые существенно опережают остальных, и такие, которые не успевают. Ученики различаются по своим познавательным способностям, темпераменту, интересам. Дети, отличающиеся от других, имеющие образовательные и адаптационные затруднения (причиной которых могут быть как нарушения развития, педагогическая запущенность, так и исключительная одаренность), требуют повышенного внимания, создают для учителей проблемы. Для того чтобы сделать группу учащихся относительно однородной, зачастую прибегают к дифференциации, выделяя классы возрастной нормы, опережающего развития, повышенного индивидуального внимания или коррекции. Кроме того, существует практика выделения особых детей (явно одаренных, с особыми образовательными потребностями, с признаками социальной дезадаптации, с ограниченными возможностями здоровья) и обучения их в специальных школах или интернатах. Такое разделение позволяет через специализацию педагогов создать более благоприятные условия их деятельности. Однако дифференциация и изоляция могут повлечь за собой ограничение развития таких детей в связи с их пребыванием в «оторванном» от других людей мире, в специфической образовательной и социально-психологической среде. Не случайно в последние годы все больше сторонников находят идеи интегрированного и инклюзивного образования, предполагающего включение в общую систему образования всех детей, независимо от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей. Но родители особых детей с большой осторожностью относятся к этим идеям.

Проблема. Каковы условия эффективного обучения особых детей? Можно ли обучать таких детей в массовой школе? Какой она должна стать для этого?

Рассмотрим проблему с трех сторон: во-первых, целесообразность отдельного обучения одаренных детей, во-вторых, обучения учащихся, относящихся к группе школьной дезадаптации, в-третьих, необходимость

и возможность совместного обучения (интеграции) детей с ограниченными возможностями, с проблемами в развитии и обычных школьников.

Как указывалось выше, групповое обучение приводит к усреднению детей. Упуская возможности интенсивного развития **особо способных, одаренных, талантливых учащихся** в школьный период обучения, общество ущемляет их права в реализации собственного потенциала и ограничивает жизненные перспективы, а также теряет так необходимые для прогресса человеческие ресурсы. Именно поэтому в последние годы и наукой, и практикой особое внимание уделяется выявлению, обучению и развитию одаренных детей.

Под **одаренностью** понимают системное качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Согласно современным исследованиям одаренность представляет собой сложное, развивающееся в течение жизни психическое образование, в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие сферы психики¹. Поскольку возможности ребенка чрезвычайно пластичны на разных этапах его возрастного развития, выделяют множество видов одаренности. Одаренность подразделяют по широте и интенсивности проявления (общая или специальная; исключительная одаренность или высокая норма), по видам деятельности и обеспечивающим ее сферам психики (интеллектуальная, музыкальная, спортивная, лидерская и др.), по степени сформированности (актуальная, уже проявившаяся в высоких результатах, или потенциальная как прогноз высоких достижений), по форме проявления (явная или скрытая, не проявившаяся в силу психологических барьеров и неблагоприятных внешних условий) и т.п. Для одаренности, как правило, значимы такие составляющие, как способности, мотивация и творчество.

Учеными рекомендуется обучать одаренных детей по специально разработанным программам, которые обеспечивают:

- ускорение обучения за счет высокого темпа освоения учебного содержания или его уплотнения;
- расширение – включение материала, выходящего за рамки стандартной программы, в соответствии с интересами учащихся;
- углубление – глубокое изучение конкретных тем, сложных областей знаний, проникновение в сущность объектов и явлений;
- обогащение – обучение разнообразным способам и приемам учебной работы, выход за рамки изучения традиционных тем за счет установления связей с другими темами, проблемами или дисциплинами;

¹ Панов В.И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие // Педагогика. 2001. №4. С. 30–44.

- доминирование развивающих возможностей учебного материала над его информационной насыщенностью, проблематизацию материала, использование гипотез, догадок, оригинальных объяснений, пересмотр имеющихся сведений, поиск новых смыслов и альтернативных интерпретаций.

В обучении одаренных детей целесообразно широко использовать проблемные и проектные методы, а также такие формы, как викторины, олимпиады и творческие конкурсы, специализированные курсы и секции, семинары, творческие группы. Ученые и практики едины во мнении о том, что необходимо поощрять инициативу и самостоятельность, развивать познавательные интересы, продуктивное и творческое мышление одаренного ребенка.

Безусловно, обучение по обогащенным программам, отличающимся от общеобразовательных, требует выделения одаренных учащихся в специализированные классы. Однако следует помнить, что одаренный ребенок не сводится к его специфическому дарованию. Это целостная личность, и чрезмерное развитие одной из ее сторон может привести к деформации других. Поэтому необходимо заботиться о **разностороннем и гармоничном развитии одаренного ребенка**, о его поддержке в решении учебных и жизненных проблем.

Неверно полагать, что одаренные дети всегда успешны и благополучны. Внешними и внутренними признаками **проблем одаренных школьников** могут выступать: неприязнь к школе, сложные игровые интересы, погружение в философские проблемы, несоответствие между интеллектуальным, физическим и социальным развитием, стремление к совершенству, ощущение неудовлетворенности, нереалистические цели, сверхчувствительность, потребность во внимании взрослых, нетерпимость. Иногда одаренные дети попадают в группу риска школьной дезадаптации, в разряд трудновоспитуемых и даже педагогически запущенных учащихся. Неравномерность (дисинхрония) развития разных сфер высокоодаренного ребенка, повышенная чувствительность, креативность, автономность, проявляющиеся в эмоциональности, нестандартных действиях, независимости одаренных детей от мнения большинства иногда трактуются педагогами как невоспитанность, несоблюдение социальных норм и требований коллектива, отчуждение от сверстников.

Для благополучного развития одаренных детей обучение должно быть ориентировано на **решение следующих задач**:

- формирование целостной междисциплинарной картины мира и системного мышления;
- развитие творческого, критического и абстрактно-логического мышления, способности к решению проблем;

- развитие способности к самостоятельному обучению, исследовательских умений и навыков;
- обучение умениям работать совместно (решать проблемы в малых группах, проводить совместную исследовательскую работу, вести диалог и дискуссию, принимать во внимание точку зрения другого человека и т.д.);
- развитие способностей к самопознанию и самопониманию, формирование положительной Я-концепции, уверенности в себе;
- предоставление возможности проявления личностного потенциала и творческой самореализации.

Одаренными могут быть дети и с трудностями в обучении, и с физическими недостатками. Можно также говорить о том, что **каждый ребенок – индивидуальность**, каждый ребенок – особый, в каждом заложен потенциал одаренности. Талант может остаться не только нераскрытым, но и нераспознанным, если учитель видит в ученике только социальную роль, если принимает только нормативные его проявления, если между ребенком и взрослым нет доверительных отношений. **Один из путей развития одаренности** – создание такой среды обучения, где признается и учитывается индивидуальность, где каждый ученик может рассчитывать на свою успешность, на понимание и поддержку. Если проанализировать приведенные выше задачи, то нетрудно заметить, что в обучении одаренных школьников актуальна та же направленность, что и в личностно-развивающем обучении, а значит, при соответствующей ориентации массовой школы, в ней будут благополучно развиваться и одаренные дети.

Теперь обратимся ко второй части проблемы и рассмотрим другую категорию **особых детей – «трудных», неуспевающих, принадлежащих к группе риска школьной дезадаптации**. Важность успешного обучения и воспитания таких детей обусловлена тем, что в противном случае нарушенные процессы социализации учащегося, потеря веры в себя и надежды на достойное место в жизни могут приводить к отсеву из школы, асоциальному поведению и деструктивному пути развития.

В зависимости от природы, характера и степени дезадаптации выделяют **патогенную, психосоциальную и социальную дезадаптацию детей**¹. Патогенная дезадаптация вызвана нарушениями психического развития и нервно-психическими заболеваниями, в основе которых лежат функциональные поражения центральной нервной системы. Такие случаи требуют комплексного медико-психолого-педагогического решения и выходят за рамки нашей проблемы. Психосоциальная дезадаптация связана с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями ребенка, такими как акцентуации характера, индифферентность интересов, низкая познавательная активность, неравномерность развития составляющих ин-

¹ *Беличева С.А.* Основы превентивной психологии. М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993.

теллекта, нарушения эмоционально-волевой сферы (импульсивность, податливость чужому влиянию, неоправданное упрямство), а также с кризисными периодами развития ребенка. Временную психосоциальную дезадаптацию могут вызвать отдельные психические состояния, спровоцированные различными психотравмирующими обстоятельствами. Социальная дезадаптация проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и в деформации системы внутренней регуляции: ценностных ориентаций, установок. Она порождается педагогической и социальной запущенностью. Педагогически запущенные учащиеся характеризуются негативным отношением к учебе, отставанием по ряду предметов школьной программы, асоциальными проявлениями (сквернословие, курение, хулиганские поступки, пропуски уроков), конфликтными отношениями с учителями и одноклассниками.

Учащиеся с отклоняющимся поведением, нарушая привычный ритм школьной жизни, дезорганизуя учебно-воспитательный процесс, создают проблемы учителям и всему школьному коллективу. Существует практика выделения детей группы школьной дезадаптации с серьезными трудностями в обучении в **специализированные коррекционные классы**. В особых случаях при совершении учащимся серьезных противоправных действий могут быть использованы принудительные меры воспитательного воздействия вплоть до его помещения (по решению суда) в специальное учебно-воспитательное учреждение открытого или закрытого типа. Однако как можно способствовать адаптации «трудных» школьников, если исключить их из нормального социального контекста и поместить в особую среду? Практика показывает, что **изоляция школьников с отклонениями в поведении**, хотя бы даже временная, усиливает их отставание от учащихся массовой школы. Специфическая социально-психологическая среда, стигматизация (навешивание ярлыка неполноценности) способствуют закреплению учащимися своих установок и «особого» статуса противостояния с другим миром, а также усугублению проблем, связанных с адекватной самооценкой и самопринятием.

В обучении и воспитании «трудных» учащихся существенными являются три момента: во-первых, использование наряду с обычными индивидуальными форм работы с учетом особенностей и возможностей учащихся, во-вторых, создание воспитательной среды, благоприятной для развития индивидуального потенциала школьников, в-третьих, необходимость специальной психолого-педагогической и социальной помощи. Особенно важно, чтобы адресная помощь «трудным» учащимся была ориентирована не столько на коррекцию отклоняющегося поведения, сколько на **решение проблем развития ученика**, ставших причиной возникновения трудностей в обучении и школьной дезадаптации. Программа психокоррекционной работы должна носить строго индивидуальный, конкретный характер

и разрабатываться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, проблем развития учащихся. Важной является работа с семьей и близким социальным окружением. В учебно-воспитательном процессе необходимо налаживание конструктивных, доверительных отношений между учащимися и педагогами, опора на сильные стороны, на лучшие качества характера «трудного» школьника, авансирование доверием со стороны учителей и одноклассников, создание ситуаций успеха и условий для самореализации, расширение интересов и организация досуга, помощь в формировании учебных, профессиональных и жизненных целей.

Еще одна категория особых детей – **дети с нарушениями психического развития, с ограниченными возможностями здоровья**, имеющие телесные нарушения (заболевания опорно-двигательного аппарата, тяжелые хронические заболевания), сенсорные (слабовидящие и незрячие, слабослышащие и глухие) или нарушения деятельности мозга (умственная отсталость, психические, речевые отклонения и пр.). В практике используются следующие **варианты их обучения**:

- в специальных школах и школах-интернатах;
- режиме индивидуального обучения на дому (возможно с включением детей в культурную, спортивную, общественную жизнь школы);
- специальных (коррекционных) классах обычных школ;
- общеобразовательных классах.

Многие считают, что для таких детей необходимы коррекционные детские сады и школы, в которых будут работать специально подготовленные учителя, реализоваться специальные методики обучения и дети будут находиться среди таких же, как они, понимая друг друга и не опасаясь насмешек их «нормальных» одноклассников. Конечно, детям с ограниченными возможностями нужны психолого-педагогическое сопровождение и социально-педагогическая помощь, специальные образовательные услуги. Не менее важны психолого-педагогическая компетентность учителей и адаптированные программы обучения, учитывающие возможности особых детей. Однако при разработке и реализации таких программ речь должна идти не об исправлении недостатков развития, а **о соответствии содержания и методов обучения ребенка его возможностям и потребностям**, об опоре на индивидуальные возможности человека в образовательной и социальной активности, направленной на развитие и самореализацию.

Современная специальная педагогика исходит из того, что **недостаток, отклонение в развитии** появляется там и тогда, где и когда возникает несоответствие между возможностями данного ребенка и общепринятыми социальными ожиданиями, школьно-образовательными нормативами успешности, установленными в обществе нормами поведения и общения, т.е. где происходит ограничение социальных возможностей. Поэтому специ-

альная педагогика пользуется такими терминами, как «люди с ограниченными возможностями жизнедеятельности», а применительно к обучающимся – «люди с особыми образовательными потребностями», так как объективно существующее физическое или психическое ограничение возможностей участия человека с отклонениями в развитии в традиционном образовательном процессе вызывает у него особые потребности в специализированной педагогической помощи, позволяющей преодолевать эти ограничения и затруднения. В таком контексте недостаток, ограничение возможностей выступает как переменная величина трудности педагогического воздействия, а не как неотъемлемая личностная характеристика человека¹.

Если исходить из того, что каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности, то в большинстве случаев возможно обеспечение совместной жизни и учения «обычных» детей и детей с ограниченными возможностями, так называемая **интеграция**, которая означает, что все дети учатся, трудятся, играют вместе, с учетом специфических возможностей и потребностей каждого, в общем содержательном и коммуникативном пространстве. При этом детям и подросткам с ограниченными возможностями в совместном образовательном процессе создаются условия для их активного участия во всех составляющих этого процесса, содействующие тем самым их развитию и образованию. С этих позиций целесообразен такой подход к обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных образовательных потребностей и «обычных», и особых учащихся в обучении. Этот подход реализуется в инклюзивном образовании.

Инклюзивное образование (лат. include – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает его доступность и приспособление к различным нуждам всех детей, что обеспечивает возможность включения в образование и детей с особыми потребностями. Необходимость инклюзивного образования и его методология базируется на следующих постулатах:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

¹ Специальная педагогика: в 3-х т. / Под ред. Н.М. Назаровой. Т. 2. Общие основы специальной педагогики. М.: Изд. центр «Академия», 2008. С. 31.

Инклюзия – это процесс развития в образовательных организациях доступного образования для каждого, организации обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и **максимального раскрытия его потенциала**. И самое главное здесь – не столько барьеры физической среды, не всегда приспособленной к особым учащимся, сколько барьеры психологические, которые связаны с восприятием детей не с точки зрения их самооценности и возможностей, а с точки зрения успешности в выполнении учебных функций, их недостатков, ограничений, уязвимости. Многообразие и непохожесть детей друг на друга является важнейшим ресурсом, который можно использовать в образовательном процессе для разностороннего развития всех учащихся, формирования гуманности, толерантности, взаимопомощи и поддержки. Таким образом, инклюзивное образование предусматривает не только активное участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы, но в большей мере **перестройку всего процесса массового образования** как системы для обеспечения развития и удовлетворения образовательных потребностей всех детей.

Безусловно, процесс инклюзии должен сопровождаться мерами экономического, организационного, дидактического и методического характера. Они включают создание безбарьерной физической среды, специальную подготовку учителей, в том числе развитие их профессионального мировоззрения, создание системы психолого-педагогического и социально-педагогического сопровождения образовательного процесса, реализацию адаптированных образовательных программ, обеспечение индивидуализации, гибкости содержания и методов обучения и пр. Школьным психологам необходимо делать акцент не на селективной (разделяющей) диагностике, а на выявлении и развитии ресурсов ребенка, его индивидуального потенциала. Введение инклюзивного образования также предполагает формирование во всем обществе ценностного отношения к любому человеку, независимо от его физических, психических, культурных особенностей.

Вывод. Рассмотрение разных категорий особых детей позволяет сделать единый вывод о том, что дифференцированные (раздельные) формы обучения целесообразно сочетать с совместными, а в некоторых случаях вообще отказываться от селекции и тем более изоляции особых детей, поскольку специфическая среда затрудняет последующую адаптацию детей в обществе. Различия между детьми – это фактор совершенствования образовательной среды и развития всех школьников. Интеграция особых детей в массовой школе предполагает изменение и процесса обучения, и всей среды. Она базируется на утверждении ценности любого человека, на признании того, что у каждого школьника есть индивидуальные потреб-

ности, свои сильные и слабые стороны. Инклюзивное образование становится возможным, если обеспечиваются: приоритет не общих знаний и умений, а социальной адаптации, личностного развития, самореализации учеников; соответствие содержания, форм, методов обучения ребенка его возможностям и потребностям; благоприятная воспитательная среда и социально-психологический климат; психолого-педагогическое сопровождение и поддержка, специальные образовательные услуги для учащихся с особыми образовательными потребностями.

Проблема 20. Для чего нужен единый государственный экзамен?

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) уже стал неотъемлемой составляющей российской системы образования, однако до сих пор не утихает полемика о том, насколько он целесообразен и объективен. Сторонники ЕГЭ приводят множество аргументов, связанных со снижением субъективной составляющей в оценке знаний учащихся, а также с более благоприятной процедурой поступления в вузы. Теперь уже выпускникам школы не нужно дважды готовиться и сдавать разные экзамены в школе и в вузе. Для хорошо подготовленных выпускников ЕГЭ открывает возможности более широкого выбора вуза, в том числе находящегося на значительном расстоянии от места проживания. Однако родителями зачастую выдвигается и другой аргумент: неготовность школы обеспечить качественную подготовку учащихся и достижение ими необходимого для поступления в вуз уровня, что требует привлечения репетиторов с выделением немалых средств из семейного бюджета. Противники ЕГЭ указывают на специфику тестовой процедуры, которая искажает традиционное педагогическое взаимодействие и позволяет оценивать не мировоззрение, а только формализованные знания, что некорректно для естественнонаучного образования, а для общественных наук вообще неприемлемо. Психологи обращают внимание на то, что большое количество заданий и ограничение времени на выполнение теста диагностирует не только достижения учащихся, но и скорость их мыслительных процессов, способность нервной системы выдерживать интенсивные нагрузки. Получается, что школьники с разными индивидуально-психологическими особенностями находятся в неравных условиях. Все эти доводы ставят целесообразность ЕГЭ под сомнение.

Проблема. Какие функции выполняет единый государственный экзамен? Каковы его возможности в выполнении данных функций? Что не измеряет ЕГЭ?

Данные вопросы относятся к проблемам качества образования и контроля его результатов. Как **внешняя экспертиза и объективный инструмент** ЕГЭ выполняет функции оценки степени достижения системой общего образования планируемых результатов. Как **форма итоговой ат-**

тестации выпускников средней школы ЕГЭ предназначен, прежде всего, для оценки приобретенного школьником опыта, его соответствия стандарту общего среднего образования и определения возможности продолжения образования на следующем уровне (поступления в вуз).

Переход от традиционной аттестации в форме школьных экзаменов к ЕГЭ способствует:

- повышению объективности педагогического контроля за счет внедрения средств и методов тестового контроля, базирующегося на теории педагогических измерений и теории педагогической квалиметрии;
- расширению возможностей детального моделирования результата учебной деятельности (с позиции полного усвоения предметных знаний и умений), совершенствованию инструментов его контроля и коррекции;
- формированию единой независимой системы оценки уровня знаний и умений выпускников образовательных организаций;
- повышению эффективности управления качеством общего образования, поскольку объективность, единство, независимость контроля учебных достижений учащихся позволяют сопоставлять результаты итоговой аттестации выпускников школ и анализировать факторы, влияющие на эти результаты;
- расширению возможностей выпускников в плане поступления в вузы, снижению их нагрузки за счет совмещения выпускных и вступительных экзаменов.

Если рассматривать ЕГЭ как **инструмент контроля качества образования**, то необходимо понимать, что оценка качества не исчерпывается предметными знаниями и умениями учащихся. Как было показано выше (проблема 2), качество образования отражает степень соответствия результатов и всего образовательного процесса требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов, возможностям, потребностям и интересам обучающихся, запросам их родителей, работодателей, профессионального образования и пр. Для оценки качества образования существенными являются характеристики образовательных технологий, образовательной среды, достигнутый выпускниками уровень нравственного, социального, личностного развития и др. **ЕГЭ позволяет оценивать лишь один аспект качества образования**, связанный с соответствием освоенных школьником знаний и умений требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (в проблеме 2 он обозначен как результативно-нормативный).

Аналогичные ограничения выявляются, если рассматривать ЕГЭ с точки зрения вступительного испытания в вуз. С позиции современных психолого-педагогических позиций можно говорить о том, что прогноз успешности вузовского обучения выпускника школы невозможно дать

только на основе результатов ЕГЭ. Необходимо оценивать целостную **образовательную компетентность** школьника, которую можно рассматривать как достаточно сформированную совокупность его внутренних условий, позволяющую самостоятельно, осознанно и эффективно осваивать выбранную программу высшего образования. В такой образовательной компетентности выделяются следующие составляющие¹:

- мировоззренческая – сформированная на уровне понимания картина мира, себя и своего места в нем, целостные представления об образовательной реальности, понимание значения образования для общества и его личностного смысла;

- знаниево-технологическая – предметные знания, достаточные для освоения программы высшего образования конкретной профессиональной направленности, умения осуществлять образовательные действия (искать и находить информацию, работать с литературой, конспектировать, готовить доклады и рефераты, планировать и осуществлять простые эксперименты и т.д.);

- познавательная – владение умственными действиями, развитые интеллектуальные и творческие способности;

- мотивационная – ценностное отношение к образованию, стремление проявлять познавательную инициативу, нацеленность на овладение профессией и личностное развитие;

- личностная – сформированные качества субъекта деятельности (способы постановки задач, анализа ситуации, прогнозирования, проектирования, планирования, саморганизации, контроля и оценки, рефлексии, коммуникации) и субъекта жизни (способность делать осознанный выбор, проявлять активность и нести ответственность, осознавать жизненные цели и направлять себя на их достижение, решать жизненные проблемы).

Эти составляющие не являются рядоположенными. Мировоззрение, концентрирующее образ себя в этом мире, является базисом для становления познавательных, профессиональных, учебных мотивов, а также мотивации саморазвития, выбора профессии, обучения в конкретном вузе и т.п. Познавательные способности выступают основой формирования предметных знаний и технологий учебной деятельности. Личностные механизмы саморегуляции способствуют реализации всех этих внутренних психологических образований. Образуя целостность, интегрируясь в личности, названные качества, во-первых, способствуют успешности учебно-профессиональной деятельности, во-вторых, позволяют студенту осознанно выбирать образовательную траекторию, ставить и реализовать цели собственной образовательной деятельности, т.е. быть субъектом образова-

¹ Лызь Н.А. Образовательная компетентность студентов как фактор качества высшего образования // Педагогика. 2011. №5. С. 67–76.

ния, что в свою очередь повышает его ответственность за результаты образования и, как следствие, качество получаемого образования.

Каким образом оцениваются эти качества учащихся на этапе перехода из школы в вуз? Высокие результаты единого государственного экзамена, позволяющие абитуриенту автоматически переходить в ранг студента, преимущественно диагностируют достигнутый уровень в освоении содержания образования, т.е. знаниево-технологическую готовность абитуриента к обучению в вузе, в которой косвенно отражена и познавательная составляющая – уровень развития интеллектуальных способностей. Также в результатах ЕГЭ могут проявляться мотивационная и личностная составляющие образовательной компетентности.

Хотелось бы полагать, что высокие результаты ЕГЭ достигаются школьниками на основе внутренней мотивации, увлеченности учением, познанием, целеустремленности и ответственности, понимания значимости приобретаемого опыта и собственного развития. Однако практика показывает, что продемонстрированный на ЕГЭ уровень достижений может быть результатом не только познавательной и личностной активности школьника, но и активности родителей, учителей, репетиторов, зачастую организующих и всецело контролирующую деятельность учащегося. Что же касается важнейшей мировоззренческой составляющей, определяющей осмысленность и стратегичность выбора образовательной траектории и жизненного пути в целом, то на уровне теоретических представлений описать ее взаимосвязь с результатами ЕГЭ не представляется возможным. Контрольные измерительные материалы, используемые в настоящее время в ЕГЭ, более ориентированы на предметные знания и умения. Предлагаемые в экзаменах по гуманитарным предметам эссе, требующие проявления своей позиции или личной интерпретации, оцениваются с точки зрения грамотности, наличия знаний, логики, аргументации. Такая форма, как, например, собеседование или сочинение на тему «Чего я хочу достичь в жизни и почему выбрал этот вуз», как фактор, влияющий на решение приемной комиссии, в вузах нашей страны не используется.

Рассматривая ЕГЭ как способ диагностики результатов общего образования, нельзя не отметить ряд **ограничений, характерных тестовым формам контроля** (§4.8). Письменная форма экзамена делает невозможным проверку коммуникативных умений, критичности мышления, способности пересматривать свое мнение, отстаивать свою позицию. Сугубо предметное содержание и стандартизированная форма заданий, составляющих основную часть контрольных измерительных материалов ЕГЭ, не позволяют в достаточной степени диагностировать компетентности и творческие умения учащихся (способность разрешить нестандартную ситуацию, думать и действовать самостоятельно), целостное понимание процессов и явлений, его отношение к ним, ценностные компоненты мировоззрения. А ведь именно на это нацелено общее образование.

Получается, что используя результаты ЕГЭ как показатель освоения учащимся Федерального государственного образовательного стандарта и как показатель качества общего образования, мы существенно деформируем оценку степени достижения его целей. А поскольку **неконтролируемыми параметрами невозможно эффективно управлять**, это может приводить к редукции основных целей общего образования, переводу их в незначимые, побочные. В крайнем варианте образование может свестись к подготовке ученика к ЕГЭ, превратиться в «натаскивание на тесты». Конечно, сам по себе контроль не повышает и не снижает качества контролируемого процесса. Однако следует учитывать многообразие функций контроля и многомерность влияния форм и методов контроля на весь образовательный процесс.

Так, по оценкам ученых и педагогов **тотальная ориентация обучения на подготовку учащихся к ЕГЭ** ведет к примитивизации реализующегося в школе содержания образования (от формирования мировоззрения к «натаскиванию на тесты»), к унификации учебного процесса, что снижает возможности для личностного проявления и самореализации учащегося и педагога. Такой процесс ограничивает возможности в формировании синтетического и творческого мышления учащихся, целостного мировоззрения, личностно-значимых знаний, умений производить последовательные выводы, решать проблемы. С другой стороны, как показывает практический опыт, **введение ЕГЭ стимулировало процессы модернизации образования** и введения инноваций, повышения квалификации учителей, совершенствования учебно-методического обеспечения и технологий обучения, активизировало взаимодействие всех субъектов образования (педагогов, обучающихся, родителей). Тестовые технологии контроля дают необходимую информацию об усвоении учащимися содержания образования для коррекции педагогического процесса, что приводит к более полному усвоению учащимися знаний по соответствующим учебным предметам, позволяет индивидуализировать обучение. Передача функций контроля внешним субъектам способствует изменению позиций учителя и ученика, актуализации их сотрудничества в достижении общей цели, стимулированию собственной активности учащихся в улучшении образовательных результатов.

Вывод. Единый государственный экзамен выполняет в системе образования две основные функции. Во-первых, это форма итоговой аттестации выпускников средней школы, позволяющая объективно и независимо оценивать соответствие приобретенного школьником опыта стандарту общего среднего образования, а также предоставлять возможность абитуриенту использовать эти результаты для поступления в вуз. Во-вторых, ЕГЭ – это единый инструмент контроля качества общего образования, оценки степени достижения образовательной системой планируемых результатов, который позволяет управлять данной системой. Возможности

объективизации контроля дополняются ограничениями ЕГЭ в реализации обеих функций, связанными с невозможностью диагностики целостного опыта учащихся, мировоззрения, творческого и личностного потенциала. Это позволяет рассматривать результаты ЕГЭ только как один из показателей качества общего образования, уровня достижений выпускника школы и абитуриента вуза. Учитывая частный характер этих показателей, а также влияние контроля на весь образовательный процесс, необходимо в дополнение к ЕГЭ использовать и другие способы оценки результатов общего среднего образования.

Резюме по четвертой главе

Как и воспитание, обучение – это неотъемлемая часть образования, нацеленного на формирование мировоззрения, духовно-нравственных ценностей, способности и готовности растущего человека к управлению своей жизнью и постоянному саморазвитию. Обучение в этом процессе реализует следующие функции и задачи:

- информационно-образовательную – организация освоения знаний, умений и других элементов социокультурного опыта;
- развивающую – развитие познавательных (восприятие, память, внимание, мышление, воображение, речь) и других (моторика, воля) психических способностей ученика;
- воспитательную – формирование мотивов учебной деятельности, отношений к изучаемому предмету или явлению, развитие мировоззрения и интересов, формирование личностного опыта, лежащего в основе качеств субъекта учебной деятельности (активности, рефлексивности, целеустремленности, ответственности, саморегуляции) и готовности к дальнейшему самообразованию и саморазвитию.

Все эти функции должны осуществляться в единстве, поскольку обучение не может быть результативным (обеспечивать усвоение школьником заданного содержания) вне развития познавательных способностей ученика, вне обращения к личности, ее потребностям, интересам и мотивам. Для успешной реализации функций обучения необходима адекватная разработка содержания обучения, корректный выбор форм, методов и средств.

Содержание обучения – это педагогическая модель опыта, включающая базовые элементы, во-первых, социокультурного опыта человечества, позволяющие выстроить целостное мировоззрение человека и сформировать способность действовать в предметном мире, во-вторых, личностного опыта, способствующего самоорганизации учебной и других видов деятельности, дальнейшему развитию и самореализации. Содержание обучения включает знания, способы типовой и творческой деятельности, эмо-

ционально-ценностные отношения к изучаемым объектам, явлениям, деятельности, а также личностный опыт понимания себя, рефлексии своего продвижения, формирования и реализации своей позиции, осознанного выбора, постановки целей и т.п. Содержание обучения фиксируется в образовательных стандартах, учебных планах, учебных программах и учебниках. Однако эмоционально-ценностный и личностный компоненты, связанные с субъективным компонентом человеческой культуры, достаточно трудно объективно представить в учебном материале в силу неотторгаемости отношений, смыслов, ценностей от их носителя, который производит их на индивидуально-творческом уровне. В этих компонентах реализация содержания наиболее чувствительна к особенностям процесса обучения: его формам, методам, средствам и особенностям педагогического взаимодействия.

Форма обучения отражает внешнюю конструкцию этого процесса, а методы обучения характеризуют его с внутренней стороны, с точки зрения деятельности учащихся. Традиционно сложившиеся формы и методы обучения ориентированы преимущественно на объяснительно-иллюстративное обучение и реализацию информационно-образовательной функции. В плане организации обучения, реализующего все функции, необходимо использовать проблемные и проектные методы, а также обеспечить личностную вовлеченность учащихся в учебную деятельность: связать ее со значимым жизненным контекстом, интересами и целями ученика, актуализировать познавательный, личностный, творческий потенциал и целостный опыт учащихся, создать ситуации свободного выбора и успеха. Для повышения учебной мотивации и расширения личностного опыта учащихся большое значение имеют ситуации, действия в которых не являются эмоционально нейтральными, а сопровождаются заинтересованностью, озадаченностью, удовлетворенностью от интеллектуальной деятельности и преодоления трудностей, ощущением собственной взрослости, значимости, успеха, понимания, гордости собой, товарищами.

В целом процесс обучения должен способствовать достижению образовательных целей и соответствовать возможностям и потребностям детей в активности, в познании окружающего мира, в преобразовательной деятельности, в самостоятельности, в уважении и признании, в творческой самореализации и развитии.

Вопросы и задания

1. Какую роль играет обучение в психическом, личностном и духовном развитии человека? Какие задачи обучения, на ваш взгляд, наиболее важны?
2. Выделите общее и особенное в понимании воспитания и обучения.

3. Охарактеризуйте основные цели обучения с точки зрения авторитарной, деятельностной и гуманистической образовательных парадигм. Какие факторы влияют на результативность достижения каждой из этих целей?

4. В чем особенности знаниевого подхода к обучению? Почему он подвергается критике? Целесообразен ли отказ от передачи знаний как цели обучения?

5. В чем заключаются сходства и различия объяснительно-иллюстративного и программированного обучения?

6. Что такое учебная деятельность? Как она связана с познавательной? Каковы ее составляющие?

7. В чем отличие учебной деятельности старшеклассника от деятельности первоклассника? Благодаря чему эта деятельность совершенствуется?

8. Какие могут быть мотивы учебной деятельности? От чего они зависят? Как учитель может влиять на мотивацию учащихся?

9. Что развивает развивающее обучение? Каковы условия его реализации? Приведите примеры методов, позволяющих реализовать развивающее обучение.

10. Каковы возможности проблемного обучения в плане достижения целей образования?

11. Каковы основные ценностно-целевые ориентиры личностно-развивающего обучения? Заменяет ли оно процесс воспитания?

12. Охарактеризуйте процесс обучения, в котором учащимися не только усваиваются знания и умения, но и развиваются их личностные качества. Приведите примеры из собственного опыта.

13. В чем заключается отличие субъекта учебной деятельности от ее исполнителя? Для чего необходима актуализация и развитие у ученика качеств субъекта учебной деятельности? Какими способами это можно осуществить?

14. Какую роль в личностно-развивающем обучении играет субъективный опыт учащегося и мотивация учебной деятельности? Почему в таком обучении зачастую отпадает необходимость во внешних стимулах учебной деятельности?

15. Что понимается под содержанием обучения? Почему проблема его формирования постоянно актуальна?

16. Какие компоненты входят в содержание обучения? Докажите необходимость каждого из них.

17. На каких уровнях проектируется содержание обучения? В каких документах оно фиксируется?

18. Какими принципами руководствуются разработчики при определении содержания конкретного учебного предмета и отборе материала для учебника?

19. Как в учебной программе и в учебнике отражаются эмоционально-ценностный и личностный компоненты содержания обучения?

20. Проанализируйте, воспользовавшись материалами справочников, чем компетентность отличается от знаний и умений. Каковы особенности учебного процесса, ориентированного на формирование компетенций?

21. Перечислите основные формы обучения. Каковы возможности каждой из них в плане достижения целей образования?

22. Охарактеризуйте урок (практическое, семинарское или лабораторное занятие), который направлен на решение задач познавательного и личностного развития учащегося. Приведите пример из собственного опыта.

23. Чем понятие метода обучения отличается от формы обучения? По каким признакам классифицируют методы обучения?

24. Что такое целесообразный метод? Какие методы обучения сообразны целям: а) быстрой передачи большого объема знаний; б) развития познавательных способностей учащихся; в) развития качеств субъекта учебной деятельности; г) реализации эмоционально-ценностного и личностного компонентов содержания обучения?

25. Какие характеристики дискуссий, учебных игр, проектов влияют на степень увлеченности учащихся и результативность обучения?

26. Для чего нужны средства обучения? Какие из средств можно отнести к основным?

27. Охарактеризуйте компьютер как средство обучения. Для решения каких задач обучения его использование нецелесообразно?

28. Для чего необходим контроль результатов обучения? В чем сложности контролирующей и оценочной деятельности педагога?

29. Какие результаты обучения подлежат контролю? Как это связано с целями обучения? Необходима ли организация такого контроля, который носит субъективный характер и завершается качественной оценкой, а не выставлением отметки?

30. Систематизируйте информацию по каждому виду контроля (предварительному, текущему, тематическому и итоговому), указав его наиболее выраженные функции и используемые методы. Представьте результаты в форме таблицы.

31. Что такое, по вашему мнению, объективная оценка? Может ли учитель несколько завысить оценку учащемуся, если очевидно, что для достижения даже не очень высоких (относительно других учащихся) результатов, ему пришлось приложить достаточно много усилий?

32. Как сделать так, чтобы учащиеся придавали больше значения действительным учебным результатам, а не отметке? Возможно ли безотметочное обучение?

33. Каким образом в процессе обучения возможен учет индивидуальных способностей, возможностей, потребностей, интересов учащихся?

34. Какой, на ваш взгляд, должна быть итоговая аттестация выпускников школы, позволяющая интегрально оценить результаты обучения?

Рекомендуемая литература

1. *Новиков А.М.* Методология учебной деятельности. – М.: Изд-во «Эгвес», 2005. – 176 с.

2. *Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Фоменко В.Т.* Новодидактика. Книжки 1–4. – М.: Кредо, 2013.

3. Педагогика: Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостёнина. – М.: Изд. центр «Академия», 2012. – С. 134 – 292.

4. *Сериков В.В.* Общая педагогика: Избр. лекции. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 160–224.

5. *Сериков В.В.* Обучение как вид педагогической деятельности / Под ред. В.А. Слостёнина и И.А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 256 с.

6. *Ситаров В.А.* Дидактика / Под ред. В.А. Слостёнина. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 416 с.

7. *Хуторской А.В.* Современная дидактика. – М.: Высшая школа, 2007. – 540 с.

Учебное издание

Лызь Наталья Александровна

Основы современной педагогики

Учебное пособие

Ответственный за выпуск
Редактор
Корректор

Лызь Н.А.
Селезнева Н.И.
Надточий З.И.
Чиканенко Л.В.

Формат 60 x 84 1/16.

Подписано в печать 10.09.2014

Заказ №

Усл. п.л. – 21,3. Уч.-изд. л. – 19,8.

Тираж 500 экз.

Издательство Южного федерального университета
344091, г. Ростов-на-Дону, пр. Стачки, 200/1. Тел. (863)2478051
Отпечатано в Секторе обеспечения полиграфической продукцией кампуса
в г. Таганроге отдела полиграфической корпоративной и сувенирной
продукции ИПК КИБИ МЕДИА ЦЕНТРА ЮФУ
ГСП 17А, Таганрог, 28, Энгельса, 1. Тел. (8634)371717